



**М.Н. Сираева**

**ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ  
АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
И МИРОВОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ**



**Ижевск  
2026**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»  
Институт языка и литературы

**М. Н. Сираева**

**ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ФЕНОМЕН: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ  
АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
И МИРОВОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ**

Монография



Ижевск  
2026

УДК 378:001  
ББК 74.480  
С40

*Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом УдГУ*

**Рецензенты:** д-р пед. наук, профессор **Сафонова Т. В.** (г. Москва);  
д-р пед. наук, профессор **Газизова А. И.** (г. Казань).

**Сираева М. Н.**

С40 Гуманитарная среда как педагогический феномен: теоретико-методологический анализ отечественной и мировой научной мысли : монография / М. Н. Сираева. – Ижевск : Удмуртский университет, 2026. – 150 с.

**ISBN 978-5-4312-1348-9**

**DOI: 10.35634/978-5-4312-1348-9-2026-1-147**

Монография представляет собой междисциплинарное исследование, посвященное комплексному теоретико-методологическому осмыслению гуманитарной среды как ключевого педагогического феномена. В работе осуществлен историко-философский и сравнительно-педагогический анализ генезиса и эволюции данного концепта в контексте отечественной и мировой научной мысли. Книга адресована широкому кругу специалистов: ученым в области педагогики, философии образования, культурологии, социологии; преподавателям высшей школы; руководителям образовательных организаций; аспирантам и магистрантам, чьи научные интересы лежат в сфере теории и практики гуманизации образования, проектирования развивающих сред и современной образовательной политики.

УДК 378:001  
ББК 74.480

**ISBN 978-5-4312-1348-9**  
**DOI:10.35634/978-5-4312-1348-9-2026-1-147**

© Сираева М.Н., 2026  
© ФГБОУ ВО «Удмуртский  
государственный университет», 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА I. ГЕНЕЗИС И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ГУМАНИТАР- НАЯ СРЕДА» В ПЕДАГОГИКЕ.....	8
1.1. Историко-философские предпосылки формирования понятия «ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА».....	8
1.2. Антропоцентрический поворот в философии XIX–XX вв. и его влияние на педагогику .....	17
1.3. Становление средового подхода в мировой философской и пе- дагогической мысли .....	22
1.4. Теоретико-методологические контуры современной концеп- ции гуманитарной среды .....	30
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	41
ГЛАВА II. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ О ГУМАНИ- ТАРНОЙ СРЕДЕ .....	44
2.1. Педагогика среды в отечественной практике 1920–30-х гг.....	44
2.2. Системное оформление средового подхода: от «воспитываю- щей среды» В. А. Сухомлинского к «образовательной среде» В. А. Ясвина и Ю. С. Мануйлова .....	49
2.3. Культурологический вектор: гуманитарная среда как «форма бытия культуры» .....	59
2.4. Антропопрактический поворот: среда как «со-бытийная общ- ность».....	67
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	72
ГЛАВА III. МИРОВОЙ НАУЧНЫЙ ДИСКУРС О СРЕДЕ ОБУЧЕ- НИЯ И ГУМАНИТАРНЫХ ПРАКТИКАХ .....	76
3.1. Гуманистическая психология и «центрированная на обучаю- щемся» среда.....	76
3.2. Концепции «скрытого учебного плана» (hidden curriculum) и со- циального конструирования школьной реальности.....	82
3.3. Критическая педагогика и среда как пространство диалога и эмансипации.....	87

3.4. Философия «места» (philosophy of place) и экологический подход к образовательной среде .....	96
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ .....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	109
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	113
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Сравнительная таблица концепций образовательной среды в отечественной и зарубежной отечественной мысли .....	131
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Хронологическая таблица эволюции ключевых понятий в исследовании гуманитарной и образовательной среды.....	136
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Глоссарий основных терминов.....	145

## ВВЕДЕНИЕ

Современное образование переживает период глубокой рефлексии о своих основаниях. На фоне стремительной цифровизации, глобализации и прагматизации образовательного процесса, сопровождающихся ростом запроса на эффективность и измеряемые результаты, со всей остротой встает вопрос о его смысловом ядре, культурной миссии и человеческом измерении. Технократический императив, редуцирующий образование до конвейера по производству компетенций, игнорирует его сущностное ядро: образование – это не только подготовка специалиста, а антропопрактика – событие встречи и со-творение личности, хранительницы культурного кода и нравственного выбора.

В этом контексте ключевым объектом теоретического осмысления и практического проектирования становится гуманитарная среда. Она уже не может рассматриваться лишь как факультативный «фон» или набор внеучебных мероприятий. Сегодня все яснее осознается, что именно среда – комплекс духовных, интеллектуальных, коммуникативных и материальных условий, пронизанных ценностными смыслами и диалогическими отношениями – выступает подлинным субъектом воспитания и развития. Она формирует неявный учебный план, транслирует культурные коды, задает образцы мышления и взаимодействия, определяя качество «воздуха», которым дышит образовательное сообщество.

Однако, несмотря на очевидную значимость, понятие «гуманитарная среда» остается в значительной степени размытым и методологически неконсолидированным. В отечественной и мировой научной мысли оно растворяется в смежных концептах: «образовательная среда», «воспитывающая среда», «культурно-образовательное пространство». Его анализ часто фрагментарен, подчинен частным педагогическим или управленческим задачам и лишен целостного философско-методологического фундамента. Существует насущная

потребность в системном теоретико-методологическом синтезе, который позволил бы:

1. Выявить генезис и эволюцию представлений о гуманитарной среде в истории педагогической и философской мысли.
2. Сопоставить и интегрировать ключевые подходы к ее пониманию, сложившиеся в различных национальных научных школах и парадигмах.
3. Четко демаркировать феномен гуманитарной среды от смежных понятий, определив ее специфические сущностные характеристики и функции.
4. Построить целостный концептуальный каркас для ее исследования как сложного, многоуровневого педагогического феномена.

**Цель** настоящей монографии заключается в том, чтобы осуществить такой комплексный теоретико-методологический анализ гуманитарной среды как педагогического феномена, реконструировав и синтезировав основные векторы ее осмысления в отечественной и мировой научной традиции.

Для достижения этой цели в работе решается ряд взаимосвязанных **задач**:

1. Провести историко-философскую ретроспективу идей, заложивших ценностно-смысловые основы гуманитарной среды (от античной пайдеи и идеи университета до гуманистической педагогики XX века).
2. Проанализировать теоретические истоки и развитие концепций среды в отечественной педагогике (психолого-педагогические, культурологические, средово-проектные подходы) и их диалог с зарубежными теориями (гуманистическая психология, философия диалога, экологический подход).
3. Выявить методологические основания различных ракурсов изучения среды (аксиологический, герменевтический, синергетический, деятельностный, семиотический) и обосновать необходимость их комплементарного использования.

4. Сформулировать интегральное авторское понимание гуманитарной среды как педагогического феномена, раскрывающее ее системные свойства, структуру и культуротворческий потенциал.
5. Обозначить перспективные направления дальнейших исследований и практического конструирования гуманитарной среды в условиях современных социокультурных вызовов.

Работа носит компаративистский характер, выстраивая диалог между отечественной и зарубежной научной мыслью, что позволяет выявить как универсальные закономерности, так и национально-культурную специфику в понимании этого феномена.

Монография адресована исследователям в области педагогики, философии образования, культурологии, всем, кто интересуется проблемами гуманизации и гуманитаризации образования, теорией и практикой создания развивающих сред. Автор надеется, что эта работа послужит не только систематизации накопленного знания, но и стимулом для новых научных поисков и содержательных практик, направленных на утверждение человеческого измерения в образовании.

# ГЛАВА I. ГЕНЕЗИС И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА» В ПЕДАГОГИКЕ

## 1.1. Историко-философские предпосылки формирования понятия «гуманитарная среда»

Понятие «гуманитарная среда» имеет глубокие корни в европейской философской традиции, будучи результатом сложной интеллектуальной рефлексии. Его становление нельзя рассматривать как внезапное терминологическое новшество; напротив, это закономерный итог многовекового движения мысли, направленного на преодоление картезианского дуализма «*res cogitans*» и «*res extensa*» и критику абстрактного гносеологического субъекта Нового времени. Данное движение поэтапно раскрывало сложную диалектику взаимосвязи между формирующимся сознанием индивида, культурой как универсумом объективированных смыслов и исторически конкретным, семиотически насыщенным контекстом, в котором эта связь актуализируется и приобретает жизненную форму. Формирование концепта стало возможным благодаря не простому суммированию, а синтетическому диалогу и продуктивной конфронтации нескольких магистральных философских традиций, каждая из которых внесла уникальный и незаменимый вклад в понимание человека не как изолированного носителя разума, а как существа, чья идентичность, мышление, ценностные ориентации и способы деятельности конституируются в процессе постоянного, напряженного взаимодействия со специально организованным пространством культуры и социальных коммуникаций.

Анализ историко-философских предпосылок формирования данного концепта требует применения историко-генетического метода, позволяющего проследить преемственность и имманентную трансформацию ключевых идей в диахроническом срезе. Этот анализ выявляет, что формирование понятия происходило в диалоге – а подчас и в напряженной полемике – трех магистральных

философских линий, каждая из которых акцентировала различные, но взаимодополняющие аспекты взаимосвязи человека и мира, задавая тем самым многомерную систему координат для осмысления среды.

Фундаментальный мировоззренческий поворот, без которого невозможно представить себе саму идею гуманитарно ориентированной среды, был осуществлен в лоне немецкой классической философии. Иммануил Кант, совершив «коперниканский переворот» в гносеологии, перенес центр тяжести с метафизических спекуляций о мире на критический анализ условий возможности познания и, что особенно важно, морального действия самого человека. В работе «Критика практического разума» (1788) Кант постулировал существование автономного морального закона, источник которого коренится не во внешнем авторитете, традиции или склонностях, а в самом разумном существе. Категорический императив – «поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда только как к средству» – утвердил абсолютную, незыблемую ценность человеческой личности [Кант, 1965, с. 260]. Этот этический постулат стал краеугольным камнем для всего последующего гуманистического дискурса в образовании. Он означал радикальный разрыв с инструментально-утилитарными подходами: педагогический процесс перестал пониматься как простая трансляция полезных навыков (Kunst) или дисциплинарная дрессура (Zucht). Его высшая цель была определена как «культивирование» (Cultur) – возвращение в человеке способности к автономному, ответственному, основанному на универсальном законе, моральному действию и свободному суждению. Тем самым Кант заложил непреходящее нормативное основание и этический императив для любого педагогического процесса, направленного на развитие человека, требуя от любой образовательной практики безусловного уважения к свободе и достоинству воспитанника как самоцели.

Идеи Канта получили глубокое педагогическое и институциональное развитие в трудах Вильгельма фон Гумбольдта, чья концепция *Bildung* стала ключевой для немецкой философии культуры и образования. В. Гумбольдт, опираясь на кантовские предпосылки, сместил акцент с трансцендентального субъекта на живого, исторически и культурно развивающегося индивида. *Bildung* для В. Гумбольдта – это не внешнее «формирование» личности по заранее заданному социальному или профессиональному образцу, а имманентный, целостный и по сути бесконечный процесс внутреннего саморазвития, самообразования духа. Этот процесс реализуется исключительно через свободное, максимально разнообразное и интенсивное взаимодействие человека с миром культуры во всей ее полноте – с языком, искусством, наукой, историческим опытом. Мир выступает не как объект пассивного усвоения, а как «другой», в диалоге и иногда даже в «борьбе» с которым личность обретает собственную силу, уникальность и внутреннюю форму [Гумбольдт, 1985, с. 37].

В знаменитом меморандуме «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине» (1810) В. Гумбольдт применил эти философские идеи к конкретному проектированию университета. Университет в его модели – это первый в истории проект осознанно конструируемой гуманитарной среды. Это «сообщество учителей и учащихся» (*eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden*), объединенное не административной иерархией, а общей преданностью чистому поиску знания (*Wissenschaft*) в процессе его постоянного духовного воспроизводства. Принципы «единства исследования и преподавания» (*Einheit von Forschung und Lehre*) и неограниченной академической свободы (*Lehrfreiheit, Lernfreiheit*) были призваны создать уникальное пространство, в котором внешнее, объективное знание, переживаемое в живом, непосредственном контакте с исследующим его ученым, преобразуется в личную интеллектуальную энергию, характер и нравственную зрелость – во «внутреннюю силу духа». Таким образом, В. Гумбольдт впервые концептуализировал образовательное учреждение не как конвейер

по производству специалистов, а как особое, ценностно насыщенное пространство диалога и со-бытия, необходимое для реализации высшего человеческого потенциала. Среда здесь впервые осмысливается как активное, формирующее начало, а не пассивный фон.

Если классическая философия задавала нормативный идеал и общую антропологическую рамку, то последующая мысль, часто в оппозиции к ее рационализму, обратилась к конкретике, историчности и эмоционально-переживаемой ткани человеческого существования, открыв новые, онтологические измерения для осмысления среды.

Вильгельм Дильтей, основатель философской герменевтики в ее современном понимании, совершил радикальный эпистемологический разрыв. Противопоставляя «науки о духе» (Geisteswissenschaften) «наукам о природе» (Naturwissenschaften), он утверждал, что их объект и метод принципиально различны. Объектом гуманитарного познания является не внешняя причинность, а внутренний, переживаемый, смысловой мир человека. Этот мир «объективируется» в «выражениях жизни» (Lebensäußerungen) – текстах, произведениях искусства, социальных институтах, поступках. Методом постижения этого мира является не объяснение (Erklären) через подведение под общий закон, а понимание (Verstehen) – сложный психологический и исторический акт вживания, сопереживания (Einfühlung), реконструкции изначального жизненного контекста, намерения и мировоззрения автора [Дильтей, 2000, с. 226]. Этот герменевтический поворот имел революционное значение для педагогики: он легитимизировал интерпретацию индивидуальных и коллективных смыслов как строгую познавательную задачу. Образовательная среда в свете дильтеевской герменевтики перестала быть нейтральным каналом трансляции информации. Она превратилась в семиотически плотное, исторически стратифицированное поле смыслов, сотканное из нарративов, символов и традиций, которое требует от участника не запоминания, но постоянного,

диалогического истолкования, которое не только раскрывает, но и обогащает смысловое поле среды.

Эдмунд Гуссерль, основатель феноменологии, в поздних работах («Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология») ввел ключевое для последующей философии понятие «жизненного мира» (Lebenswelt). Lebenswelt – это достоверный, непосредственно данный, дотеоретический и допредикативный горизонт человеческого опыта, который служит забытым фундаментом всех научных абстракций, идеализаций и конструкций. Это мир повседневной достоверности, практических навыков, «общепринятого мнения» (doxa), привычек и доверия, в который изначально «брошен» любой человек – и ученый, и студент [Гуссерль, 2004, с. 127]. Открытие жизненного мира стало философским обоснованием контекстуальной и допонятийной укорененности любого знания и действия. Оно показало, что любая, даже самая строгая теория, коренится в некоем допонятийном смысловом фоне, который предопределяет саму возможность постановки вопросов, но при этом тенденциозно «забывается» в процессе специализированной деятельности. Для концепции среды это означало признание ее первичности и несводимости к формальным, рационально прописанным правилам и программам.

Мартин Хайдеггер придал этой интуиции фундаментально-онтологическую глубину и драматизм. В «Бытии и времени» (1927) он анализирует бытие человека (Dasein) как «бытие-в-мире» (In-der-Welt-sein). Это не пространственное нахождение «внутри» чего-то, как пальто в шкафу, а конститутивная, изначальная и нередуцируемая характеристика самого способа человеческого существования: Dasein всегда уже обнаруживает себя «заброшенным», вовлеченным, озабоченным миром. Мир для М. Хайдеггера – не совокупность присутствующих под рукой объектов (Vorhandenheit), а целостная структура значимостей (Bewandtnisganzheit), в которой вещи изначально предстают как «подручные» (zuhanden) – в их полезности для наших жизненных проектов, – а другие люди – как «со-бытийные»

(Mitseiende). Именно в этой практической вовлеченности, заботе (Sorge) и настроении (Stimmung) раскрывается и понимает себя самость Dasein [Хайдеггер, 1997, С. 52-59]. Таким образом, М. Хайдеггер окончательно деструктурировал субъект-объектную схему: человек есть отношение, постоянное «присутствие» (Da-sein) в открытом пространстве смыслов, и его идентичность не предшествует миру, а конституируется в этом диалоге-столкновении с ним. Для теории среды этот экзистенциальный анализ означал категориальный отказ от понимания среды как внешнего «фактора» или «условия», влияющего на готовую личность. Среда (мир) есть онтологическое условие самой возможности человеческого существования, понимания и самоистолкования; она со-присутствует в самом акте бытия человека.

Параллельно с герменевтико-феноменологической традицией развивалась иная, не менее влиятельная линия мысли, настаивавшая на первичности социального целого, практик и институтов над индивидуальным сознанием. Ее истоки прослеживаются в материализме Просвещения (К.А. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо и др.), подчеркивавшим решающую роль воспитания, законодательства и «общественных обстоятельств». Однако системное и радикальное развитие эта линия получила в рамках марксистской философии.

В «Немецкой идеологии» (1845-46 гг.) Карл Маркс и Фридрих Энгельс сформулировали базовый тезис исторического материализма: «Сознание (das Bewußtsein) никогда не может быть чем-либо иным, как осознанным бытием (das bewußte Sein), а бытие людей есть реальный процесс их жизни» [Маркс, Энгельс, 1955, с. 25]. Общественное бытие, определяемое в конечном счете способом производства материальной жизни, формирует общественное сознание – все его формы: философские, правовые, моральные, эстетические. Среда в этой логике, предстает как совокупность материальных условий (экономических отношений, технологий) и порождаемых ими идеологических «надстроек», которые с объективной необходимостью детерминируют мысли, ценности, идентичности и практики индивидов. Несмотря на присущий классическому марксизму

экономический редукционизм и часто критикуемую жесткость детерминистской модели, его непреходящей заслугой стала беспрецедентная историзация и социологизация понимания культуры и сознания. Марксизм показал, что мир норм, ценностей, образовательных идеалов не является вечным, естественным или божественным, а имеет конкретный социально-экономический генезис и выполняет определенные (часто – господствующие и легитимирующие) функции в классовой структуре общества.

В XX веке эта проблематика была творчески переосмыслена и де-догматизирована в рамках социального конструктивизма. Питер Бергер и Томас Лукман в основополагающей работе «Социальное конструирование реальности» (1966) предложили диалектическую модель, объясняющую, как субъективные человеческие смыслы объективируются в институты, которые, в свою очередь, начинают восприниматься как объективная реальность, социализируя новых индивидов. Процесс состоит из трех взаимосвязанных моментов.

1. *Экстернализация* (Externalization): человек в своей деятельности проецирует свои субъективные переживания, смыслы и опыт вовне, в социальное пространство.
2. *Объективация* (Objectivation): эти экстернализированные смыслы закрепляются в устойчивых, надындивидуальных, интерсубъективных формах – языке, мифах, ритуалах, социальных институтах, которые начинают восприниматься как данность, как «сама собой разумеющаяся» (taken-for-granted) реальность, стоящая над индивидом.
3. *Интернализация* (Internalization): новые поколения индивидов в процессе первичной и вторичной социализации усваивают эти объективированные структуры как единственно возможный, естественный и нормативный способ восприятия, мышления и действия, тем самым воспроизводя и легитимируя существующий социальный порядок [Berger, Luckmann, 1966, p. 61].

Эта модель стала прямым и мощнейшим философско-социологическим обоснованием возможности и необходимости

целенаправленного критического анализа, деконструкции и реконструкции социальных сред, включая образовательную. Если социальная реальность (а среда – ее часть) есть хрупкий, исторический конструкт, поддерживаемый коллективной практикой и верой, то ее можно и должно подвергать рефлексии, разоблачать скрытые в ней властные отношения и заново собирать (конструировать) в соответствии с иными, более гуманистическими, демократическими или эмансипаторными ценностными принципами.

Таким образом, к середине XX века в результате сложного диалога и конфронтации сформировалась уникальная интеллектуальная матрица, подготовившая почву для концептуализации «гуманитарной среды» как целостного научного понятия. Каждая из рассмотренных линий внесла в эту матрицу незаменимый компонент:

- *Нормативно-антропологическая линия* (В. Гумбольдт, И. Кант) предоставила аксиологический стержень и телеологический вектор – идею самоценности личности, автономии разума и образования как имманентного процесса её целостного становления (Bildung). Это задало высшую, не утилитарную цель для любого средового проектирования.
- *Герменевтико-экзистенциальная линия* (Э. Гуссерль, В. Дильтей, М. Хайдеггер) обогатила понимание онтологии, семиотики и методологии работы со средой. Она раскрыла среду как «жизненный мир» и «бытие-в-мире» – смысловой универсум, требующий не объяснения, но понимания и интерпретации, и показала принципиальную, конститутивную укорененность человеческого существования в этом контексте.
- *Социокультурно-конструктивистская линия* (П. Бергер, Т. Лукман, К. Маркс) предложила критический методологический инструментарий и концепцию социального действия. Она позволила анализировать среду как исторически изменчивый, идеологически нагруженный социальный конструкт, воспроизводимый и трансформируемый в коллективной деятельности, открыв тем самым пространство для ее сознательного преобразования.

Синтез этих трех перспектив позволил преодолеть имманентные каждой из них ограничения и односторонность. Он дал возможность мыслить среду, избегая как абстрактного идеализма и культурного элитизма, игнорирующего материальные и властные детерминанты, так и редукционистского социологизма или экономического детерминизма, забывающего о внутреннем мире личности, свободе и творческом начале. В результате сложилось интегральное представление: гуманитарная среда – это динамичное, ценностно ориентированное, семиотически насыщенное пространство диалогического взаимодействия, которое является одновременно онтологическим условием, процессуальной средой и историческим продуктом становления человеческого в человеке. Это пространство, где в совместной, осмысленной деятельности по интерпретации культурного наследия и порождению новых смыслов осуществляется «встреча» личности с универсумом культуры и происходит ее со-авторство в созидании коллективных форм достойного человеческого бытия. Историко-философские предпосылки, таким образом, не просто снабдили исследователей набором цитат или «предшественников», а сформировали саму логику, категориальный аппарат и проблемное поле для мышления о среде как о сложном, многомерном антропокультурном феномене, требующем междисциплинарного осмысления, герменевтической чуткости, критической рефлексии и ответственного проектирования.

Историко-философские предпосылки задали не только содержание, но и логику работы с концептом. Они обусловили необходимость междисциплинарного подхода, соединяющего педагогику, культурологию, социологию и философию; утвердили приоритет качественной герменевтики над количественным измерением; и, что наиболее важно, обосновали саму возможность и необходимость осмысленного конструирования гуманитарной среды как ответственной практики, направленной на создание условий для реализации человеческого потенциала в конкретном культурно-историческом контексте.

Таким образом, понятие «гуманитарная среда» наследует от философской традиции свой нормативный пафос, герменевтическую глубину и социально-критический потенциал, что делает его мощным концептуальным инструментом для анализа и проектирования современного образовательного пространства, особенно в контексте регионального университета, призванного быть проводником культуры и со-автором социокультурного развития своей территории.

Если философская классика заложила ценностно-нормативные основания самой идеи гуманитарной среды, то антропоцентрический поворот в философии XIX-XX веков стал тем интеллектуальным двигателем, который сместил фокус с универсальных идеалов на конкретного человека, его опыт, сознание и жизненный мир. Именно этот поворот обеспечил операциональный, «челoveкоразмерный» инструментарий для перевода философских интенций в плоскость педагогической теории и практики. Преemptуя от предшествующей традиции установку на человека как высшую цель, философская антропология, экзистенциализм, феноменология и персонализм наполнили абстрактный гуманизм психологической и социальной конкретикой, напрямую определив антропологические принципы проектирования образовательной среды, в которой человек не просто формируется, но и сам становится автором своего развития. Этот поворот, которому будет посвящен следующий параграф, позволил переосмыслить образовательную среду не как внешний по отношению к человеку нормативный порядок, а как диалогическое пространство, со-создаваемое в процессе встречи и взаимодействия.

## **1.2. Антропоцентрический поворот в философии XIX–XX веков и его влияние на педагогику**

Середина XIX столетия ознаменовала собой начало принципиальной трансформации в европейском философском мышлении – антропоцентрического поворота, сместившего фокус рефлексии с

универсальных абстракций Абсолюта, Природы или Разума на конкретное человеческое существование в его историчности, повседневности и экзистенциальной открытости. Этот поворот не был единым направлением, а представлял собой методологическую и тематическую мультипарадигмальность, объединенную общим стремлением сделать человека не объектом приложения внешних сил, а центром и источником смысла философствования. Если классическая метафизика рассматривала человека как элемент космического или божественного порядка, а Просвещение – как носителя универсального разума, то философия жизни, экзистенциализм, феноменология и персонализм поставили в центр внимания уникальность, телесность, эмоциональность и проективность человеческого бытия.

Ключевыми векторами этого поворота, определившими новую педагогическую парадигму, стали следующие.

1. **Философия жизни и волюнтаризм** (В. Дильтей, Ф. Ницше, А. Шопенгауэр).

Работы Ф. Ницше, призвавшего к «переоценке всех ценностей», поставили под вопрос традиционные образовательные идеалы. Его концепция «становящегося человека» (*der werdende Mensch*), преодолевающего себя в движении к «сверхчеловеку» (*Übermensch*), сместила акцент педагогики с усвоения прошлого на творение будущего, с адаптации – на творческое преобразование (Ницше, 1885). В. Дильтей, разрабатывая методологию «наук о духе» (*Geisteswissenschaften*), противопоставил каузальному объяснению природы понимание (*Verstehen*) как способ постижения уникальной человеческой жизни в ее целостности. Это заложило основы герменевтического подхода в педагогике, где образовательный процесс есть прежде всего диалог и взаимопонимание, а не передача информации (Дильтей, 1883).

2. **Экзистенциализм** (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс).

Экзистенциализм внес в педагогику категории свободы, ответственности, тревоги и подлинности. Хайдеггеровский анализ *Dasein*

как «бытия-в-мире», озабоченного своим бытием и устремленного к будущему («забегание вперед»), представил образование не как накопление знаний, а как экзистенциальный проект самоинтерпретации (Хайдеггер, 1927). Идея «заброшенности» и отсутствия предзаданной сущности у человека (Сартр: «Существование предшествует сущности») возложила на педагогика миссию помощи в самопорождении и выборе собственного уникального пути перед лицом иррациональности и парадоксальности (Сартр, 1946), делая ее формой онтологической поддержки – сопровождением человека в поиске смысла там, где никакой объективный смысл не гарантирован. Концепция «пограничных ситуаций» и «экзистенциальной коммуникации» Ясперса стала основой для понимания воспитания как сопричастности и диалога, в котором раскрывается истина бытия (Ясперс, 1932).

### 3. *Феноменология* (Э. Гуссерль, М. Мерло-Понти, М. Шелер)

Возврат Э. Гуссерля «к самим вещам» и его критика «кризиса европейских наук», утративших связь с «жизненным миром» (*Lebenswelt*), напрямую указали на отчуждение формального образования от непосредственного опыта обучающегося. Феноменология легитимировала субъективный опыт обучающегося как первичную данность, которую необходимо не преодолевать, а понимать и раскрывать (Гуссерль, 1936). М. Мерло-Понти, разрабатывая философию «воплощенного сознания», показал, что познание и развитие суть телесные, перцептивные практики, что привело к переоценке роли сенсорного опыта, движения и среды в образовании (Мерло-Понти, 1945). М. Шелер в своей философской антропологии обосновал открытость человека миру и его потребность в культурном «самодостраивании», задав нормативную рамку для педагогики как помощи в этом становлении (Шелер, 1928).

### 4. *Персонализм и диалогическая философия* (Н.А. Бердяев, М. Бубер, Э. Мунье).

Персонализм, утверждая абсолютную ценность и уникальность личности как духовного центра, выступил с резкой критикой

коллективистских и технократических тенденций в образовании. Н.А. Бердяев видел цель воспитания в раскрытии творческой личности, преодолевающей детерминацию обществом (Бердяев, 1931). Диалогический принцип М. Бубера («В начале есть отношение») – различие отношений Я-Ты (встреча, взаимность) и Я-Оно (определение) – стал краеугольным камнем для педагогики встречи, в которой воспитание понимается не как воздействие, а как подлинный диалог, преобразующий обоих участников (Бубер, 1923).

Синтез этих идей в педагогическом сознании привел к формированию ряда принципиальных установок, конституирующих современную гуманистическую педагогику.

***Смена парадигмы с субъект-объектной на субъект-субъектную:*** обучающийся перестал рассматриваться как объект воздействия, став равноправным субъектом образовательного процесса, со-автором своего развития.

***Приоритет смысла над информацией:*** задача педагогики сместились с трансляции знаний на помощь в смыслопорождении и обретении личностных смыслов.

***Акцент на уникальности и самоактуализации:*** идеалом стало не унифицированное «всестороннее развитие», а раскрытие индивидуального потенциала (самоактуализация), что нашло прямое выражение в концепциях А. Маслоу и К. Роджерса (Rogers, 1969).

***Понимание образования как экзистенциального проекта:*** образование стало осмысляться как траектория личностного становления, способ обретения собственной идентичности в мире.

***Переосмысление среды:*** образовательная среда перестала быть нейтральным фоном; под влиянием феноменологии и экзистенциализма она стала пониматься как жизненный мир, который не просто окружает, но со-конституирует субъективность, выступая полем возможностей и вызовов для самоосуществления.

Таким образом, антропоцентрический поворот в философии не просто добавил педагогике новые темы, а переопределил ее онтологические и аксиологические основания. Он заменил модель

«педагогического производства» моделью «педагогического сопровождения» уникальной человеческой экзистенции на ее пути к свободе и ответственности. Этот поворот является прямым философским предшественником и обоснованием идеи гуманитарной среды университета как антропологической ниши, как специально организованного пространства-времени, главной целью которого является не передача знаний, а создание условий для личностного самостановления и смыслопорождения в диалоге с культурой и Другими.

Антропоцентрический поворот в философии XIX-XX столетий, инициированный идейными поисками С. Кьеркегора, Ф. Ницше, а впоследствии развернутый в феноменологии, экзистенциализме, философской антропологии и персонализме, совершил трансформацию эпистемологических и ценностных оснований гуманитарного знания. Перенос философского фокуса с универсальных субстанций, объективного духа и тотальных систем на конкретное человеческое существование (Dasein), его открытость, свободу, ответственность и уникальную способность к смыслопорождению, создал принципиально новую оптику для осмысления образования. Педагогика перестала восприниматься исключительно как технология трансляции готового знания и социализации в заданные нормы, обретя измерение антропопрактики – пространства встречи, диалога и со-бытийного становления личности. Утверждение идей субъектности, интересубъективности и диалогичности (М.М. Бахтин, М. Бубер) задало нормативный идеал педагогического взаимодействия как признания Другого, сместив парадигму с субъект-объектного воздействия на субъект-субъектное общение. Этот фундаментальный сдвиг, поставив в центр образовательного процесса человека во всей его экзистенциальной полноте и нередуцируемой индивидуальности, подготовил почву для переосмысления самой образовательной реальности не как суммы внешних условий и воздействий, но как особого, личностно соразмерного и со-творяемого жизненного мира обучающегося.

Однако акцентирование уникальности и автономии человеческого «Я» в рамках антропоцентрической парадигмы закономерно поставило следующий вопрос: каким образом это «Я» осуществляет себя в мире, и как сам мир, в свою очередь, конституирует личность? Сосредоточение на внутреннем мире субъекта требовало своего диалектического дополнения в виде анализа внешнего контекста его становления. Таким образом, логическим развитием антропоцентрического поворота стало формирование средового подхода, который, не отменяя значения внутренней свободы и рефлексии, сместил исследовательский и проектный фокус на анализ структурирующей и смыслопорождающей роли окружающей человека реальности. Если антропоцентризм открыл «человека в образовании», то средовой подход обратился к исследованию «образования в человеке» через призму среды, в которой он пребывает и которую активно преобразует. Этот переход от интроспекции к анализу контекста ознаменовал новую фазу в философско-педагогической мысли, связанную с осмыслением образования как целостного экологического феномена, где личность и среда выступают в неразрывном единстве и взаимном конституировании.

### **1.3. Становление средового подхода в мировой философской и педагогической мысли**

Формирование средового подхода как целостного методологического конструкта, акцентирующего роль окружения (социального, культурного, предметно-пространственного) в развитии личности, представляет собой длительный процесс кросс-дисциплинарного синтеза. Его генезис укоренен в широком спектре философских и педагогических идей, которые, начиная с Античности, постепенно смещали фокус с трансляции абстрактного знания на анализ условий, обстоятельств и контекстов человеческого становления [Леонтьев, 1983, с. 15].

Истоки осмысления среды как значимого фактора бытия и развития человека уходят в античную философию. Уже в натурфилософских учениях, таких как концепции представителей Милетской школы (Анаксимандр, Анаксимен, Фалес) и Гераклита, прослеживается фундаментальная идея о единстве человека и космоса [Чанышев, 1981, С. 44-45]. Человек здесь мыслится как микрокосм, чья природа и даже душа (психея, понимаемая как особая тонкая материя) находятся в прямой зависимости и гармонии с окружающим миром – космической средой, пронизанной логосом, разумным началом [Асмус, 2005, с. 112]. Однако в этой ранней парадигме среда выступает прежде всего как универсальный, безличный физис (природа), подчиняющийся имманентным законам. Человек не столько формируется средой, сколько является ее органической частью, подчиненной общим законам мироздания. Его индивидуальность и социальность еще не становятся предметом специального анализа в контексте средового влияния.

Сократовский поворот «от космоса к человеку» кардинально сместил акцент. Среда перестала быть только физическим космосом; ключевой стала нравственная среда полиса – пространство диалога, совместного поиска истины и определения добродетели. Именно в полисе, через общение и «испытание жизни», человек формирует свою душу [Лосев, 1969, с. 89].

Платон в диалоге «Государство» представил тотальную и детерминированную образовательно-политическую среду идеального государства [Платон, 1994]. Этот проект был направлен на создание совершенного социального порядка через формирование строго определенных типов личности (философы-правители, стражи, производители). Каждый элемент этой среды – от мифов и поэзии, допускаемых в город, до систем музыки и гимнастики – строго отобран, цензурирован и подчинен единой цели. Платон по сути впервые в истории мысли предложил проект целенаправленного, рационального конструирования среды как мощнейшего инструмента «ваяния»

личности и социального инжиниринга. Среда здесь – мастерская, а философ-законодатель – главный архитектор.

Аристотель, развивая и критикуя идеи учителя, внес принципиально важное уточнение, введя ключевое различие между внешней необходимостью и внутренней целью-энтелехией. В его трактовке среда («место» – тоπος, а также конкретные обстоятельства) является необходимым условием осуществления природных потенций человека, но не их прямой причиной [Аристотель, 1981, с. 67]. Природа (физис) человека содержит в себе цель развития, а среда либо способствует, либо препятствует ее реализации. В этике и педагогике Аристотеля это выразилось в концепции воспитания добродетели через привычку (этос), возникающую в определенной социальной среде (также «этос») – в пространстве общественных нравов, законов и устойчивых практик [Аристотель, 1984 с. 201].

Таким образом, в античности были заложены две фундаментальные и конкурирующие парадигмы понимания среды: 1) среда-мастерская (Платон), активно и директивно формирующая человека по заданному образцу; 2) среда-питательная почва (Аристотель), создающая условия (благоприятные или нет) для естественного раскрытия внутренних потенций, заложенных природой.

Эпоха Нового времени, с ее культом автономного разума и суверенного субъекта, на несколько столетий отодвинула среду на второй план. Рационализм Рене Декарта, провозгласивший «*Cogito ergo sum*», утвердил самодостаточность мыслящего субъекта, противостоящего внешнему, протяженному (*res extensa*) и вторичному миру [Декарт, 1989, с. 25]. Среда в этой парадигме становится прежде всего объектом познания, измерения и покорения. Человек противопоставляет природе как внешней силе, которую необходимо понять и подчинить. Даже в эмпиризме, признававшем роль ощущений, среда была источником необработанных впечатлений, которые затем упорядочивались разумом, и которые разум затем организовывал в знание.

Перелом наступил в XIX веке, и был обусловлен двумя мощными течениями: эволюционной биологией и формированием наук о духе (гуманитарных наук). Чарльз Дарвин в труде «Происхождение видов» (1859) представил среду (environment) как активнейший фактор естественного отбора, определяющий выживание, адаптацию и сами формы видов [Дарвин, 1991]. Эволюционная биология превратила среду из статичного фона в динамическую, детерминирующую и творческую силу. Этот натуралистический подход был быстро перенесен в социальную сферу (социал-дарвинизм Герберта Спенсера), где социальная среда стала пониматься как арена борьбы за существование, формирующая социальные институты и человеческие характеры [Спенсер, 1986, с. 134].

Параллельно, в континентальной философии, зарождалось принципиально иное, культурно-историческое понимание среды. Вильгельм Дильтей, основатель философской герменевтики, утверждал, что любое понимание человека, текста или эпохи возможно только через «вживание» (Hineinversetzen) в их уникальный жизненный мир (Lebenswelt) [Дильтей, 2000, с. 77]. Этот мир – не набор физических или биологических факторов, а целостный историко-культурный контекст, наполненный смыслами, ценностями, переживаниями и объективациями духа. Среда, таким образом, впервые была концептуализирована как смысловой универсум, конституирующий само человеческое бытие и мышление. Феноменология Эдмунда Гуссерля, а затем экзистенциальная аналитика Мартина Хайдеггера и феноменология восприятия Мориса Мерло-Понти углубили эту линию. Было показано, что сознание человека изначально интенционально, то есть всегда направлено на мир, а сам человек «вброшен» в бытие. Концепция «бытия-в-мире» (In-der-Welt-sein) М. Хайдеггера стала философским обоснованием неразрывной связи субъекта и его среды: мир – это не то, что противопоставлено мне, а то, в чем я существую, с чем взаимодействую и что всегда уже имеет для меня значение. Среда – это способ моего существования [Хайдеггер, 2002, с. 93].

В педагогической мысли долгое время, вплоть до Нового времени, господствовала ремесленно-трансляционная модель, блестяще систематизированная Яном Амосом Коменским. Школа представлялась «мастерской», учитель – ремесленником, а ученик – материалом. Среда (класс, учебник, жесткая дисциплина) служила инструментом эффективной передачи универсальных знаний и норм [Коменский, 1982, с. 56]. Романтическая педагогика Жан-Жака Руссо совершила радикальный переворот. В «Эмиле» (1762) среда – это прежде всего естественное, свободное окружение, в котором изнутри, согласно внутреннему плану природы, развивается ребенок [Руссо, 1981]. Задача воспитателя – не формировать и наполнять, а предохранять от пагубного влияния искусственной цивилизации, создавая безопасные условия для раскрытия природных задатков. Это была первая масштабная педагогическая концепция фасилитирующей, недирективной среды, где главным агентом развития выступает сама природа ребенка, взаимодействующая с природным же окружением.

Прагматизм Джона Дьюи стал следующим поворотным пунктом, синтезировавшим ряд предыдущих идей. В работах «Школа и общество» (1899) и «Демократия и образование» (1916) Дьюи утверждал, что школа – не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь в ее настоящем, специально организованная для образовательных целей [Дьюи, 2000]. Образовательная среда должна быть упрощенной, очищенной и сбалансированной моделью социальной среды. Обучение происходит через деятельность и рефлексивный опыт («learning by doing») в среде, которая ставит перед обучающимся осмысленные, близкие ему проблемы (проблемные ситуации). Среда у Дж. Дьюи – это прежде всего социальная среда взаимодействия, кооперации и коммуникации, стимулирующая исследование, рост и демократические практики. Его идеи легли в основу прогрессивистского образования и проектного метода, где среда организуется вокруг задач, а не дисциплин.

Мария Монтессори разработала одну из самых детализированных и эмпирически выверенных концепций подготовленной среды (*ambiente preparato*). В ее системе среда тщательно структурирована согласно сензитивным периодам развития ребенка, содержит специально разработанные автодидактические материалы с «контролем ошибок» и предназначена для спонтанной, автономной деятельности [Монтессори, 2005, с. 120]. Роль педагога кардинально меняется: он становится скромным наблюдателем, помощником и организатором среды, а не прямым источником инструкций. Ключевой феномен – смещение агентства: среда у Монтессори обладает почти антропоморфными качествами, она «учит», «направляет», «воспитывает» сама по себе, выступая посредником между внутренним планом развития ребенка и культурным миром.

Лорис Малагуцци, автор инновационной образовательной философии, получившей название «Реджо-Эмилия подход», основу которого составляет образ сильного, способного, любознательного ребенка, обладающего огромным потенциалом для саморазвития (Италия, вторая половина XX в.), пошел еще дальше в онтологизации среды, провозгласив ее «третьим учителем» (после взрослых и сверстников). Пространство, свет, фактура материалов, эстетика и продуманность каждого элемента оформления рассматриваются им как активные, полноправные участники образовательного процесса. Эта среда документально фиксирует историю детских проектов, стимулирует коммуникацию, исследование и сотворчество, она «провокационна» и диалогична [Л. Гандини, Дж. Форман К. Эдвардс, Дж. Форман, 2017, с. 41]. Данная концепция оказала огромное влияние на современное понимание образовательного дизайна, интерпретируя среду как живой, меняющийся организм.

В отечественной педагогике средовой подход получил фундаментальное развитие в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и его последователей. Л.С. Выготский ввел ключевое понятие «социальная ситуация развития» – специфическое, уникальное для каждого возраста отношение между ребенком и его

социальной средой, которое и является главным источником развития [Выготский, 1983, с. 260]. Среда содержит в себе культурные орудия и знаки, которые ребенок присваивает. Ключевым механизмом – интериоризация: преобразование внешних социальных форм деятельности во внутренние психические функции. Это происходит в зоне ближайшего развития – пространстве совместной деятельности ребенка со взрослым или более компетентным сверстником. Таким образом, педагогически эффективная среда – это не любое окружение, а то, которое содержит элементы, опережающие актуальный уровень развития и требующие сотрудничества для их освоения. Позднее, в трудах П.Ф. Каптерева и С.Т. Шацкого, идеи связи школы со средой получили практическое развитие. Под средой они понимали широкий социальный, культурный и природный контекст, который должен не игнорироваться, а активно изучаться и использоваться в воспитательных целях, делая школу центром социальной жизни [Шацкий, 1980, с. 88].

Таким образом, философско-педагогическая мысль прошла длинный путь от понимания среды как безличного космоса до осознания ее как смыслового универсума, социального конструкта и активного «учителя». Диалектика платоновской «мастерской» и аристотелевской «почвы» продолжается в современных дискуссиях о степени директивности, свободы и агентности в образовательной среде, оставаясь центральной осью для осмысления роли окружения в человеческом развитии [Ясвин, 2001, с. 33].

Эволюция осмысления среды в мировой философской и педагогической мысли представляет собой магистральное движение от восприятия ее как внешнего, заданного фона к пониманию в качестве активного, конституирующего начала человеческого бытия и развития. Этот путь демонстрирует фундаментальный парадигмальный сдвиг: от созерцания среды к осознанию неразрывной связи «индивида-в-среде» и, наконец, к проектированию среды как инструмента целенаправленного развития.

Если в античности были заложены базовые оппозиции («мастерская» Платона *versus* «питательная почва» Аристотеля), а Новое время в границах своей парадигмы абсолютизировало автономного субъекта, то XIX–XX века синтезировали эти линии, обогатив их новыми открытиями, такими как понимание среды как смыслового универсума, диалогической природы сознания (М.М. Бахтин, М. Бубер) и исторической изменчивости самих способов человеческого существования. Философский поворот (через эволюционную теорию, герменевтику и феноменологию) утвердил среду как динамическую, смыслообразующую и онтологически неотъемлемую реальность – от детерминирующей силы естественного отбора до жизненного мира как условия понимания.

Параллельно в педагогике произошла революция в понимании образовательной среды: от инструментальной «мастерской» Я.А. Коменского через естественную среду Ж.-Ж. Руссо к социально-деятельностной среде Дж. Дьюи, затем – к персонализированной «подготовленной среде» М. Монтессори и, наконец, к среде как полноправному «третьему учителю» в подходе Реджо-Эмилия. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского дала этому процессу ключевое теоретическое обоснование, показав, что развитие есть присвоение культурных содержаний, опосредованное социальным взаимодействием в специально организованной среде [Выготский, с. 265].

Таким образом, становление средового подхода отражает более широкую антропологическую и гносеологическую тенденцию: преодоление дуализма «субъект – объект» и признание среды как со-участника, со-автора и со-творца человеческой личности, познания и социального порядка [Бахтин, 1986, с. 7]. Современное понимание видит в среде не просто условия или обстоятельства, а сложноорганизованный текст, диалогическое пространство и педагогический механизм, эффективность которого определяется его способностью быть источником вызовов, поддерживать сотрудничество и актуализировать внутренние потенциалы человека.

Итак, историко-философский и педагогический анализ выявляет среду как сложный, активный и смыслонасыщенный феномен. Однако для его операционализации в контексте современных гуманитарных исследований и практик требуется переход от исторического обзора к систематическому теоретическому моделированию. Это позволяет сформулировать теоретико-методологические контуры современной концепции гуманитарной среды как целостной системы, обладающей собственной структурой, функциями и механизмами воздействия. Наследуя и синтезируя ключевые инсайты прошлого, теоретико-методологические контуры современной концепции гуманитарной среды конкретизируют ее архитектонику, выявляя принципы, уровни организации и специфические механизмы, через которые осуществляется ее формообразующее и смыслопорождающее влияние.

#### **1.4. Теоретико-методологические контуры современной концепции гуманитарной среды**

Современный этап развития социально-гуманитарного знания характеризуется переходом от анализа дискретных культурных феноменов и институтов к исследованию целостных, комплексных сред, в которых происходит становление, существование и развитие человека. Концепция гуманитарной среды выступает в этом контексте ключевым интегративным конструктом, позволяющим осмыслить взаимосвязь материальных и идеальных, традиционных и цифровых, индивидуальных и коллективных измерений человеческого бытия. Ее теоретико-методологическое оформление представляет собой междисциплинарный синтез, базирующийся на философской антропологии, культурологии, социологии, семиотике и *science and technology studies (STS)*.

Истоки концепции лежат в преодолении редукционистских моделей, рассматривавших окружение человека либо как пассивный «фон», либо как сугубо материальную «природную среду». Поворот

к пониманию среды как активного, смыслопорождающего начала был осуществлен в рамках семиотического подхода. Ю.М. Лотман, введя понятие «семиосферы», определил ее как «семантическое пространство», вне которого невозможно само существование и функционирование знаков [Лотман, 2000, с. 250]. Гуманитарная среда, таким образом, предстает как универсум смыслов, коммуникаций и текстов, имеющий границы, внутреннюю неоднородность и механизмы саморазвития. Дополняет эту модель коммуникативная философия М.М. Бахтина, акцентирующая диалогическую природу культуры, где любое высказывание всегда обращено к Другому и существует в «большом времени» культуры [Бахтин, 1979, с. 350]. Среда, следовательно, есть пространство диалога и полифонии.

Важнейший вклад в понимание структурирующего начала среды внес Пьер Бурдьё своей теорией социального поля и габитуса. Социальное пространство, по Бурдьё, есть ансамбль относительно автономных полей (научное, художественное, образовательное), каждое со своей логикой борьбы за специфический капитал. Габитус как «система прочных приобретенных диспозиций» выступает продуктом интериоризации условий среды и в то же время генеративным принципом практик, эту среду воспроизводящих [Бурдьё, 2001, с. 117]. Таким образом, гуманитарная среда не является нейтральным «контейнером»; она структурирована властными отношениями и иерархиями, которые материализуются в практиках и ментальных структурах ее агентов.

Феноменологическая традиция (Т. Инголд, А. Шюц и др.) смещает фокус с абстрактных структур на повседневный опыт человека. «Жизненный мир» (Lebenswelt) – это дорефлексивный, интерсубъективный мир непосредственного переживания и деятельности, фундамент всех значений и идеализаций [Шюц, 2004, с. 495]. Тим Инголд развивает эту линию в экологической антропологии, предлагая модель «населения» (dwelling), где организм не просто находится в среде, а активно и непрерывно вовлечен в ее созидание через перцепцию и действие [Ingold, 2000, p. 153]. Гуманитарная среда, с этой

точки зрения, есть не внешняя обстановка, а ткань взаимосвязей, сплетаемая в самом процессе жизнедеятельности.

Радикальную трансформацию концепции гуманитарной среды вызвала ее стремительная гибридизация с цифровой сферой, приводящая к рождению принципиально нового качества – цифрово-аналогового континуума, где социальные и культурные практики неотделимы от технологических протоколов и интерфейсов. М. Кастельс, анализируя становление «общества сетей», показал, как «пространство потоков» (капитала, информации, технологий, организационных взаимодействий, образов, звуков и символов) формирует новую доминирующую социальную морфологию, подчиняя и трансформируя логику исторически сложившихся «мест» – локализованных, овеществленных пространств с фиксированной культурной семантикой [Кастельс, 2000, с. 434]. Этот разрыв между логикой сетей и логикой мест создает фундаментальное напряжение современной гуманитарной среды, проявляющееся в конфликте глобальной идентичности и локальной принадлежности, скорости цифровых коммуникаций и телесного опыта.

Термин «digital turn» (цифровой поворот) обозначает фундаментальную трансформацию образования, вызванную не просто внедрением технологий, а изменением самой природы знания, способов его производства и распространения. Теоретическим фундаментом этого поворота стала теория коннективизма, разработанная Джорджем Сименсом (George Siemens) и Стивеном Даунсом (Stephen Downes) в начале 2000-х годов и предложенная ими как «теория обучения для цифровой эпохи» [Downes, 2022; Siemens, 2004]. В противовес классическим теориям (бихевиоризму, когнитивизму и конструктивизму), коннективизм исходит из того, что знание не локализовано исключительно в сознании индивида, а распределено по сети – оно может находиться в базах данных, сообществах практиков, цифровых платформах и связях между людьми.

Как отмечает Дж. Сименс, «знание может находиться вне нас (в организации или базе данных)», а обучение понимается

как способность находить нужный информационный поток и «входить» в него, то есть как умение выстраивать и пересекать сети.

С. Даунс подчеркивает, что в коннективизме нет понятия «передачи» или «конструирования» знания; связи формируются естественным образом через ассоциации, а обучение – это «развитие себя и своего общества определенными (связанными) способами».

Ключевыми принципами этой теории являются: приоритет «знания-где» (понимания, где найти информацию) над «знанием-что» и «знанием-как», важность поддержания связей, разнообразие мнений и способность видеть связи между различными областями. Эта теоретическая база позволяет осмыслить современную образовательную среду как сетевую, гибридную и расширенную. Сетевая среда возникает там, где каждый участник (ученик, преподаватель, цифровой агент) выступает узлом в глобальной сети, а обучение становится сетевым феноменом. Гибридность (или «фиджитальность», *phygital*) означает стирание границ между физическим и цифровым присутствием: исследования в области постцифровой педагогики описывают «гипер-гибридные пространства», где переплетены физическое/диджитальное, очное/дистанционное, индивидуальное/групповое обучение. Наконец, среда становится расширенной (*augmented*): она выходит за пределы классной комнаты, интегрируя распределенные ресурсы и позволяя учиться «везде и всегда». Как показывают современные проекты (например, инициатива *virTUos* в Дрезденском университете), цифровая трансформация создает экосистемы, «в которых обучение не привязано к дверям, часовым поясам или физическому присутствию», объединяя дисциплины, людей и институции по всему миру. В такой парадигме роль педагога трансформируется: из транслятора знаний он превращается в «куратора», «консьержа» или «администратора сети», помогающего учащимся ориентироваться в информационных потоках и выстраивать значимые связи

Таким образом, *digital turn* в версии Дж. Сименса и С. Даунса предлагает не просто новую методику, а новую онтологию образования, где учиться – значит существовать в сети, выстраивать связи

и наращивать способность к ориентации в постоянно меняющемся, расширенном мире.

В этой новой конфигурации цифровая среда перестает быть виртуальной «копией» или отражением реальности, становясь онтологически равноправным компонентом единой гибридной реальности (mixed reality). Следуя логике Б. Латура и акторно-сетевой теории (ANT), цифровые объекты (платформы, алгоритмы, базы данных) выступают не просто инструментами, а полноправными «актантами», соучаствующими в конструировании социальных связей и культурных значений [Latour, 2005, p. 71]. Формируется принципиально новая эпистемология, основанная не на линейном причинно-следственном анализе, а на работе с ассоциативными связями, паттернами больших данных и вероятностными моделями, что ставит под вопрос классические гуманитарные методы интерпретации.

Данная гибридизация порождает не только новые формы субъективности («сетевой индивид», чья идентичность дистрибутивна и контекстуальна), коммуникации (нелинейная, гипертекстовая, ремикшируемая) и социальности (эфмерные сообщества-«племена» на основе аффективных связей и общих интересов – «digital tribes»), но и трансформирует саму ткань культурного производства и восприятия. Как отмечает Л. Манович, ключевым эстетическим принципом новой медиасреды становится «культура ремикса», где производство смысла осуществляется через отбор, комбинаторику и манипуляцию готовыми культурными объектами, а авторитет авторства уступает место авторитету кураторства и алгоритмической рекомендации [Manovich, 2018, p. 152].

Исследователи digital humanities и critical platform studies (Н. Каулдри, Х. Кеннеди, Т. Пойц и др.) подчеркивают, что алгоритмы платформ и архитектура интерфейсов становятся активными «со-авторами» и инфраструктурными регуляторами среды, осуществляя невидимую, но мощную работу по фильтрации, ранжированию, категоризации и пред-формированию человеческого опыта, смыслов и социальных связей [Couldry, Nepp, 2017, p. 120]. Это порождает

феномен «алгоритмической власти» (А. Bucher, Т. Gillespie, etc.), которая не только отражает социальные предпочтения, но и активно конструирует их, создавая «фильтрующие пузыри» (Е. Pariser) и усиливая когнитивные искажения. Таким образом, современная гуманитарная среда оказывается глубоко платформизированной, а ее исследование невозможно без критического анализа политической экономики цифровых платформ, их бизнес-моделей и встроенных в них идеологий.

Парадоксальным следствием этой гибридизации становится и обострение чувства «места». В противовес глобальному «пространству потоков» возникает новый локус – «третье место» (Р. Ольденбург), которое теперь может быть и цифровым (сообщество в Discord, виртуальный музей), но выполняет ту же социально-средовую функцию – быть нейтральной, публичной территорией для неформального общения и формирования сообщества [Oldenburg, 1999]. Среда становится одновременно и более глобальной, и более персонализированной, фрагментированной на миллионы индивидуальных «информационных вселенных», что ставит острые вопросы о возможности формирования общего культурного кода и разделяемого публичного пространства в цифровую эпоху.

Концепции «обучающихся сообществ» (learning communities) и «обучающихся городов» (learning cities) представляют собой взаимосвязанные теоретические модели, возникшие в конце XX века как ответ на вызовы постиндустриального общества и необходимость переосмысления роли образования на протяжении всей жизни человека. Теоретический фундамент этих концепций был заложен работами Жана Лаве и Этьена Венгера, которые ввели понятие «сообщества практики» (communities of practice), показав, что подлинное знание формируется не в изоляции, а через совместную культурную практику участников, объединенных общими интересами и целями. В педагогическом дискурсе данная идея трансформировалась в понимание того, что «обучающееся сообщество» – это не просто группа студентов, объединенных учебным расписанием, а особым

образом организованная среда, где участников связывают общие эмоции, ценности и убеждения, и где они активно учатся друг у друга и через привычную совместную деятельность. Как отмечают исследователи, сильное обучающееся сообщество «создает атмосферу для животворящего и вдохновляющего опыта, необходимого для развития как отдельной личности, так и всего общества». В таких городах образование понимается не как этап жизни, а как ее неотъемлемое качество: все институты – от школ и университетов до бизнеса и муниципальных служб – становятся агентами обучения. Канадский совет по обучению предложил *operational framework* для измерения успешности таких городов, основанный на четырех классических измерениях образования: «учить знать», «учить делать», «учить жить вместе» и «учить быть».

Развитие этих идей привело к формированию более масштабной концепции «обучающегося города», которая выводит принципы непрерывного обучения за пределы учебных аудиторий на уровень муниципальных образований. Согласно определению экспертов ОЭСР, обучающийся город или регион – это территория, демонстрирующая «осознанную приверженность размещению инноваций и обучения в центр развития» [Kurt Larsen], 1999].

Интересно, что развитие этих концепций в разных культурных контекстах приобрело свою специфику. Исследования показывают, что азиатские модели обучающихся городов (Сингапур, Южная Корея, Япония) часто иницируются государством, опираются на коллективистские ценности и делают акцент на социальной гармонии, в то время как европейские аналоги в большей степени фокусируются на индивидуальной свободе, правах человека и активном гражданстве [Dang, 2025]. Яркими примерами успешной реализации концепции служат немецкий город Йена, который после падения «железного занавеса» сумел переориентировать свою экономику с устаревшего промышленного гиганта Carl Zeiss на высокотехнологичный кластер, сделав ставку на университет и непрерывное обучение, а также французский Пуатье, превративший технопарк

«Футуроскоп» в центр развития через коммуникационные технологии и мультимедиа. Эти примеры демонстрируют, что в основе эффективного обучающегося города лежит не столько наличие передовых технологий, сколько способность выстраивать партнерства и культивировать социальный капитал – доверие и общие ценности между властью, бизнесом, образовательными и гражданскими институтами. Таким образом, от малых учебных групп до целых городов, концепции обучающихся сообществ и обучающихся городов предлагают целостное видение, в котором образование перестает быть подготовкой к жизни, а становится самой жизнью, протекающей в режиме непрерывного взаимного обогащения знаниями и опытом.

Концепция образовательной экосистемы представляет собой яркий пример междисциплинарного переноса идей, берущий свое начало в теории стратегического менеджмента. Термин «экосистема» применительно к социальным и экономическим системам был введен Джеймсом Муром (James F. Moore) в начале 1990-х годов. В своей основополагающей статье «Хищники и жертвы: новая экология конкуренции» (1993) исследователь предложил рассматривать компанию не как изолированного игрока в отрасли, а как часть «бизнес-экосистемы» – сообщества взаимодействующих организаций и индивидов, которые коэволюционируют, развивая свои возможности и роли, и согласуют инвестиции для создания дополнительной ценности. Дж. Мур подчеркивал, что традиционное понимание конкуренции, фокусирующееся на противостоянии продуктов, «игнорирует контекст – среду, в которой находится бизнес, – и игнорирует необходимость коэволюции с другими участниками этой среды, процесса, включающего как кооперацию, так и конфликт». Три ключевых элемента его определения – наличие возможности создания ценности, которую ни одна организация не может реализовать в одиночку, гибкость сетевых связей и способность партнеров согласовывать свои действия, сохраняя независимость, – заложили основу для дальнейшего переосмысления понятия.

В бизнесе под экосистемой обычно имеют в виду:

- несколько направлений деятельности одной компании;
- партнерство нескольких компаний, которые совместно предоставляют клиентам набор разных сервисов и услуг.

Определяющее значение имеет не столько сам термин «экосистема», сколько совокупность признаков, обеспечивающих инновационный потенциал объединения. Основные признаки экосистемы представлены в *Таблице 1*.

**Таблица 1**  
**Ключевые признаки экосистемы**

<b>Экосистема</b>	<b>Не экосистема</b>
Разнообразие участников	Сеть однородных участников (например, школ)
Человекоцентрированность	Ориентация на показатели эффективности, не имеющие отношения к образовательным результатам и благополучию обучающихся
Децентрализованное управление	Инициированная «сверху» иерархическая структура
Разнообразие финансовых и других ресурсов	Объединение при поддержке одного спонсора
Сотрудничество и синергия	Ассоциация с низким уровнем сотрудничества, где участники не получают выгод от объединения
Интегрирующие решения (платформы и центры знаний)	Партнерство, где пользователь не имеет доступа к ресурсам разных участников
Максимальная реализация каждого и эффективность всей системы благодаря кооперации	Союз без общей цели

Экосистемный подход в образовании находится на стадии становления, поэтому терминология только начинает возникать – в том числе из практики организаций, занимающихся созданием таких экосистем. Современный образовательный ландшафт характеризуется многообразием организационных форм. Наряду с многопрофильными образовательными центрами, реализующими полный цикл услуг – от программ раннего развития до профессиональной переподготовки взрослых, – активно развиваются партнерские сети, объединяющие независимых игроков рынка. Показательным примером выступает кооперация университетов с компаниями-работодателями в рамках совместных образовательных программ, а также их взаимодействие со школами, направленное на привлечение абитуриентов и профессиональную ориентацию школьников.

Сегодня эксперты в сфере образования отмечают разные способы переноса экосистемных идей в образование. Первый способ использует экосистемный подход как модель для осмысления трансформаций в образовании. Второй способ задает новую оптику осмысления организационно-технологической модернизации в образовании, «эвристичный» подход [Розин, 2021]. Третий способ подразумевает рассмотрение экосистемного подхода как методологии [Асриев, 2020]. Таким образом, образовательная экосистема позволяет создать открытое развивающееся сообщество различных образовательных субъектов и институций, включая неформальное образование, где возможно построение индивидуальных образовательных маршрутов с максимальным учетом личностных интересов, взаимное использование ресурсов и гибкое управление. За счет этого формируются новая конфигурация связей участников, синергетический эффект на основе сочетания социально-экономических, технологических процессов и взаимодействия участников разных уровней [Кичерова, Трифонова, 2023].

Обзор научно-педагогической литературы позволяет констатировать, что современная концепция гуманитарной среды предполагает анализ через призму взаимосвязанных компонентов:

1. Материально-технологический субстрат (архитектура, инфраструктура, гаджеты, интерфейсы).
2. Институционально-организационный каркас (образовательные, научные, культурные институты).
3. Семиотико-коммуникативное пространство (языки, тексты, курсы, медиа).
4. Аксиологическую и нормативную систему (ценности, традиции, нормы, паттерны поведения).

Исследование такого многомерного объекта требует методологического плюрализма: дискурс-анализа для изучения языковых конструкций, сетевого анализа (SNA) для визуализации коммуникативных структур, цифровых методов (culturomics, sentiment analysis) для работы с большими данными, включенного наблюдения и биографических интервью для понимания субъективного опыта. Трансдисциплинарность становится не просто предпочтением, а необходимым условием адекватного постижения динамичной и противоречивой реальности гуманитарной среды, стоящей перед вызовами цифрового раскола, кризиса публичной сферы и смысловой инфляции.

Таким образом, современная концепция гуманитарной среды – это не статичная модель, а динамичный исследовательский конструкт, требующий постоянной рефлексии в условиях ускорения социально-технологических изменений. Ее методологическая мощь проявляется в способности диагностировать точки роста и разрывы в тканях человеческого существования. Теоретико-методологические контуры современной концепции гуманитарной среды очерчиваются в результате синтеза классических гуманитарных подходов, акцентирующих смысловую и диалогическую природу человеческого мира, и новых цифровых методологий, позволяющих анализировать его сетевую, алгоритмическую и гибридную динамику. Эта концепция выступает не как застывшая дефиниция, а как эвристическая рамка для диагностики сложных процессов трансформации условий человеческого существования в XXI веке.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный в главе историко-теоретический анализ позволил выявить ключевые этапы, движущие силы и смысловые трансформации в становлении понятия «гуманитарная среда» как фундаментальной педагогической категории.

Генезис понятия уходит корнями в смену философских парадигм, где среда эволюционировала от пассивного фона к активному, смыслопорождающему началу. Историко-философские предпосылки (от античной «пайдеи» и «микро-макрокосма» до просвещенческой идеи прогресса) демонстрируют постепенное осознание обусловленности человеческого развития его культурным и социальным окружением. Критический поворот связан с немецкой классической философией и романтизмом (И.Г. Гердер, В. фон Гумбольдт, И. Кант и др.), которые утвердили идею культуры как «второй природы» и образования (Bildung) как процесса внутреннего созревания личности через освоение мирового культурного наследия. Это заложило антропоцентрическое основание будущего средового подхода.

Антропоцентрический поворот XIX-XX веков стал решающим фактором гуманитаризации понятия среды в педагогике. Философские системы С. Кьеркегора Ф. Ницше, А. Шопенгауэра, экзистенциализма и персонализма сместили фокус с универсального разума на уникальность, волю, переживание и ответственность конкретного человека. В педагогике это нашло отражение в педоцентризме (Дж.Дьюи, «прогрессивизм»), где среда перестала быть лишь набором дисциплин, а стала пониматься как жизненный контекст, «лаборатория» для решения проблем и расширения опыта обучающегося. Среда теперь проектировалась не для, а вокруг и вместе с воспитанником. Становление средового подхода стало результатом конвергенции идей из философии, культурологии, психологии и педагогики. Анализ мировой мысли выявил несколько ключевых линий:

- Культурно-историческая и деятельностная (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев): среда как источник культурных знаков

и пространство совместной деятельности, где зона ближайшего развития задается социальным взаимодействием.

- Феноменологическая и экзистенциальная (М. Бубер, Я. Корчак и др.): среда как «между-бытие», пространство диалога «Я-Ты», требующее аутентичности и встречи.
- Прагматистская (Дж. Дьюи): среда как изменяемая проблемная ситуация, стимулирующая исследование и рост.
- Структурно-функциональная и критическая социология (П. Бурдьё): среда как поле, насыщенное символическим капиталом и властными отношениями, воспроизводящее через габитус социальные неравенства.

Это разнообразие подходов обогатило педагогику, но и выявило методологическое напряжение между пониманием среды как нейтрального «ресурса» и как системы скрытых принуждений. Современная концепция гуманитарной среды представляет собой сложный теоретико-методологический синтез, отвечающий вызовам цифровой эпохи. Она характеризуется следующими контурами:

- *гибридизацией*: стирание граней между физическим и цифровым, что требует проектирования единого образовательного ландшафта (mixed reality);
- *активностью и со-авторством*: среда не просто влияет на субъекта, но сама активно формируется им в процессе диалога и деятельности; алгоритмы и интерфейсы становятся новыми «актантами» среды;
- *сетевой и процессуальной природой*: среда мыслится не как статичная система, а как динамичная конфигурация потоков (информации, коммуникаций, аффектов), связывающая людей, артефакты и идеи (М. Кастельс);
- *ценностно-смысловой нагруженностью*: современная концепция возвращается к аксиологическому ядру, подчеркивая, что гуманитарная среда – это прежде всего пространство производства, трансляции и критики смыслов и ценностей, а не только информации и компетенций.

Таким образом, эволюция понятия «гуманитарная среда» в педагогике прошла путь от имплицитного представления о воспитательном значении окружения до развернутой теоретической концепции, определяющей среду как целенаправленно проектируемое, ценностно-насыщенное, антропоцентричное и гибридное пространство-процесс, которое не просто сопровождает, но конституирует образовательное событие и становление личности. Это понятие сегодня выступает не просто описательным термином, а методологическим инструментом для анализа сложных взаимодействий в образовании и проектирования развивающих образовательных экосистем, адекватных антропологическим вызовам XXI века. Данные выводы создают теоретический фундамент для последующего анализа конкретных моделей и практик формирования гуманитарной среды в современном образовательном пространстве, который требует применения адекватного методологического инструментария, способного зафиксировать ее процессуальную, диалогическую и гибридную природу в контексте реальных образовательных экосистем.

Однако было бы неполным рассматривать эволюцию этого понятия, ограничиваясь лишь западноевропейской философско-педагогической традицией. Отечественная научная мысль, обладая собственной глубиной и самобытностью, не только усвоила и переосмыслила западные идеи, но и предложила уникальные подходы к осмыслению взаимодействия человека и среды, укорененные в традициях русской философии всеединства, культурно-исторической психологии и педагогики сотрудничества. Обращение к этому богатому теоретическому наследию позволяет выявить как точки соприкосновения, так и принципиальные различия в понимании природы, механизмов формирования и функций гуманитарной среды, что существенно обогащает современный исследовательский дискурс и открывает перспективы для диалога образовательных парадигм. Анализу генезиса, ключевых концепций и методологических подходов, сложившихся в российской науке, посвящена следующая глава

## ГЛАВА II. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУЧНАЯ МЫСЛЬ О ГУМАНИТАРНОЙ СРЕДЕ

### 2.1. Педагогика среды в отечественной практике 1920-30-х гг.

Проблема воспитывающей и обучающей среды занимает особое место в истории отечественной педагогической мысли. Как отмечает Г.Б. Корнетов, «выдающаяся роль среды в образовании человека со времен Платона осознается и осмысливается педагогической мыслью. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, рассматривается в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики» [Корнетов, 2016]. Всплеск исследований по проблемам социального воспитания и социальной среды в России приходится именно на 1920-1930-е гг., когда в педагогической науке развернулась интенсивная дискуссия о роли и месте среды в формировании личности.

Интерес к педагогике среды именно в этот период был обусловлен целым рядом факторов.

Во-первых, после революционных преобразований 1917 года перед молодой советской республикой встала задача формирования «нового человека» – строителя социалистического общества, что требовало принципиально иных подходов к воспитанию, нежели те, что предлагала дореволюционная школа. Как подчеркивала Н.К. Крупская, новая школа должна была воспитывать «всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное продуманное мировоззрение» [Астафьева, 2018].

Во-вторых, в эти годы происходило становление советской педагогики как самостоятельной научной дисциплины, искавшей собственную методологическую основу. Ученые обращались к марксистскому учению, которое рассматривало человека как продукт

общественных отношений, что неизбежно выдвигало среду в центр исследовательского внимания [Астафьева, 2018].

В-третьих, значительную роль сыграла практическая потребность в перестройке всей системы народного образования. Массовая беспризорность, необходимость ликвидации неграмотности, вовлечение в школы детей из рабочих и крестьянских семей, не имевших ранее доступа к образованию, – все это требовало осмысления того, как социальное окружение влияет на развитие ребенка и как можно использовать среду в воспитательных целях.

Наконец, важным фактором стала относительная идеологическая гибкость 1920-х годов, когда в педагогике сосуществовали различные школы и направления, а дискуссии по ключевым проблемам носили открытый характер [Астафьева, 2018]. Именно в этот период были созданы научно-педагогическая секция Государственного ученого совета (ГУС) и Академия коммунистического воспитания, объединившие крупнейших педагогов и психологов эпохи.

Т.Г. Егорова обращает внимание на то, что «в большинстве современных исследований (В.И. Панов, С.В. Тарасов, В.А. и др.) образовательная среда трактуется с позиции взаимодействия личности с окружающей средой, которая представлена совокупностью различных условий: совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности; педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие; система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении; система влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей, творческого потенциала,

обеспечивающих удовлетворение потребностей обучающегося, использование образовательных технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся» [Егорова, 2013].

Для более глубокого понимания тех дискуссий, которые ведутся в современной теории педагогики при обсуждении проблем интерпретации и проектирования образовательной среды, для разработки наиболее эффективных подходов к ее практическому использованию в воспитании и обучении подрастающих поколений, необходимо учитывать исторический опыт осмысления и апробации педагогики среды мыслителями и практиками образования прошлого [Астафьева, 2018; Корнетов, 2018]. При этом важно учитывать то, как сегодня понимается образование, воспитание, обучение, а также трактуются способы их осуществления в пространстве жизни человеческого общества [Астафьева, 2017; Корнетов, 2016].

В центре этой дискуссии, материалы которой нашли отражение в сборнике «Спорные проблемы марксистской педагогики» (1930), стоял принципиальный вопрос: должна ли педагогическая наука изучать только целенаправленный педагогический процесс, осуществляемый в специально организованной для этого среде (например, в школе), как полагали А.Г. Калашников и А.П. Пинкевич, либо же предмет педагогики охватывает всю совокупность как стихийных, так и целенаправленных процессов, влияющих на формирование человека в той социальной среде, в которой он живет (позиция М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина). Как справедливо указывает Е.Н. Астафьева, «суть дела заключалась не в том, нужна ли особая педагогика среды или нет, а в том, каким образом можно и нужно выявлять, интерпретировать, концептуализировать и практически использовать все формирующие человека влияния – и целенаправленно организуемые, и стихийно-спонтанные. То есть все то, что в совокупности и составляет в самом широком социальном понимании педагогическую среду развития личности» [Астафьева, 2018].

Ключевую роль в теоретическом осмыслении этой проблемы сыграла позиция Н.К. Крупской, которая в статье «Воспитание» (1930) провела принципиальное различие воспитания в узком и широком смыслах слова. Под воспитанием в узком смысле она понимала преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей, тогда как в широком смысле «воспитывает весь семейный, весь школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй». Эта точка зрения развивала традиции, идущие от Дж. Локка, К.А. Гельвеция и К.Д. Ушинского, и была воспринята ведущими педагогами эпохи – А.С. Макаренко и С.Т. Шацким.

Особого внимания заслуживает тот факт, что дискуссия о педагогике среды разворачивалась в контексте более широкой полемики о судьбе школы как социального института. Часть исследователей (сторонники так называемой «педагогике среды») активно продвигали идею «отмирания школы», доказывая, что ее функции неизбежно возьмет на себя окружающая среда создаваемого социалистического общества. Другая группа ученых (А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич и др.) отстаивали необходимость сохранения школы как специально организованного института воспитания. Как отмечает А.П. Пинкевич, «диалектическое понимание среды в связи с целями, которые ставит себе советская педагогика, ведет нас к требованию теснейшей связи всего педагогического процесса с современностью» [Владыкина, 2007].

Практическая реализация идей педагогики среды нашла выражение в деятельности опытно-показательных учреждений, которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги. Выдающийся вклад в разработку средового подхода внес С.Т. Шацкий, который еще в дореволюционный период занимался изучением влияния социальной среды на детей. Он считал школу центром воспитательной работы в микрорайоне, изучал влияние школы на семью и социум. Как писала его соратница Л.К. Шлегер, в своей работе они «брали ребенка со всеми наслоениями среды и наследственности

и допускали свободное проявление для изучения всех этих наслоений, чтобы знать, с чем бороться, что укреплять и развивать».

Значительную роль в развитии средовых исследований сыграла педология, представители которой (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд и др.) предприняли попытку интеграции различных знаний о ребенке и его окружении. Согласно периодизации В.А. Ясвина, этот этап (1920-е – начало 1930-х гг.) определяется как «педологический» в развитии средовых исследований личностного развития в российской психологии [Ясвин, 2001]. Однако развитие педологии было прервано постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.), которое фактически прекратило существование этого научного направления. Как отмечают современные исследователи, «попытки сформировать «нового человека» на основе преимущественно физиологической трактовки структуры личности, предпринятые отечественными педологами, были признаны в середине 1930-х гг. не соответствующими гуманистическим компонентам социалистической морали», что привело к свертыванию радикальных экспериментов в области воспитания и возвращению к более традиционным педагогическим подходам [Сомов, Беседина, 2023].

Несмотря на драматические коллизии идеологической борьбы того времени, теоретическое наследие дискуссий 1920–1930-х годов сохраняет непреходящую ценность. Именно в этот период было осознано, что педагогическая среда не сводится к школьным стенам, а представляет собой сложный комплекс целенаправленных и стихийных влияний, требующий системного изучения и проектирования. Более того, в этих дискуссиях была впервые артикулирована идея образования как «большого процесса», не ограниченного институциональными рамками, – идея, которая сегодня, в контексте концепций непрерывного обучения (lifelong learning) и образовательных экосистем, обретает второе рождение. Опыт осмысления и апробации педагогики среды мыслителями и практиками образования прошлого убедительно демонстрирует, что подлинно гуманитарная

среда формируется на пересечении целенаправленных педагогических усилий и спонтанных социокультурных процессов, и задача педагога – не противопоставлять эти влияния, а находить способы их гармонизации в интересах развития личности. Возвращение к этому историческому опыту позволяет избежать иллюзий технократического подхода, сводящего образование к трансляции информации, и напоминает о глубокой, экзистенциальной связи между человеком и миром, в котором он растет и формируется.

Однако драматические события середины 1930-х годов, связанные с упразднением педологии и свертыванием дискуссий о среде, привели к тому, что многие плодотворные идеи оказались надолго вытеснены из активного научного оборота. Потребовались десятилетия, чтобы средовая проблематика вновь заняла подобающее ей место в педагогической теории и практике. Этот процесс постепенного возвращения и систематизации накопленного знания закономерно привел к новому этапу – оформлению средового подхода как целостной теоретической концепции, что будет рассмотрено в следующем параграфе.

## **2.2. Системное оформление средового подхода: от «воспитывающей среды» В.А. Сухомлинского к «образовательной среде» В.А. Ясвина и Ю.С. Мануйлова**

Если в 1920-1930-е годы проблема среды была поставлена и осмыслена преимущественно в контексте социального воспитания и идеологической борьбы, то во второй половине XX века на первый план выходит задача ее теоретической систематизации и операционализации. От деклараций о важности среды исследователи переходят к созданию концептуального аппарата, позволяющего не только описывать, но и проектировать образовательную среду, управлять ее развитием.

Центральной фигурой, обеспечившей преемственность традиции, стал Василий Александрович Сухомлинский, чья практическая

деятельность в Павлышской средней школе явилась своеобразным мостом между классическими представлениями о воспитывающей среде и современными теоретическими моделями.

Как отмечают исследователи его творчества, в наследии В.А. Сухомлинского идея воспитания культуры педагогической деятельности прошла три периода: поиска новых путей работы с личностью; соединения культуры деятельности и общей культуры педагога; создания локальной культуросообразной системы образования на базе Павлышской школы [Naumenko, Shurygina, 2023]. К середине 1960-х годов им была создана целостная педагогическая концепция, где воспитывающая среда понималась как пространство духовной общности детей и взрослых, пронизанное гуманистическими ценностями.

Уникальность подхода В.А. Сухомлинского заключалась в том, что он не просто декларировал важность среды, но создал ее полноценную, материально и духовно насыщенную модель, ставшую предметом пристального изучения и подражания. Павлышская школа была не просто учебным заведением, а целостной эколого-эстетической системой. Школьный участок площадью около пяти гектаров, примыкающий к лесу и реке, был превращен в цветущий оазис: плодовый сад, виноградник, теплицы, дубравы и рощи, посаженные руками детей, создавали уникальную развивающую среду. Как вспоминали современники, в школе царили три культа: науки, труда и матери. В «Школе радости» для детей шестилетнего возраста, не посещавших детский сад, пространство наполняли музыкой, фантазией, сказкой и творчеством; во многих классах были картинные галереи, работало бесчисленное количество кружков и секций. Все окружающее детей пространство, по убеждению педагога, должно быть для них в эстетическом отношении бесценным, то есть таким, чтобы во все был вложен их большой труд, забота, волнующие чувства.

Принципиальная особенность подхода В.А. Сухомлинского заключается в том, что он не предлагал готовых технологических

решений, но показывал, как «технологизировать собственную повседневную деятельность, продвигаясь к профессиональному мастерству, к выработке своего профессионального стиля» [Борытко, 2023]. Его система нравственного воспитания демонстрирует технологический переход от воспитательной среды как совокупности внешних обстоятельств к воспитательному пространству как субъективному образу среды, формирующему идентичность человека. Условиями реализации этого подхода выступали: организация рефлексивной образовательной среды; создание атмосферы научного творчества в педагогическом коллективе; эмоциональная окрашенность педагогической деятельности.

Важнейшим компонентом среды выступала работа с семьей. В.А. Сухомлинский был убежден, что все, что ослабляет повседневное участие семьи в воспитании детей, в конечном счете ослабляет и школу. Им был организован родительский университет, школа молодых родителей, где слушатели были разделены на группы соответственно возрасту детей. Главное внимание обращалось на то, чтобы научить родителей понимать ребенка с первых же шагов в его жизни, не допускать ошибок в воспитании. Продолжая традиции К.Д. Ушинского, он подчеркивал, что педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей.

Исследователи творчества В.А. Сухомлинского отмечают, что в завершающий период его деятельности произошел мощный качественный прорыв к высотам педагогической мысли. В эти годы он создает свои главные труды – «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Рождение гражданина», в которых высказывает идеи прогностического плана. В качестве основных черт его воспитательной системы этого периода исследователи называют трактовку формирующейся личности как самоценности, понимание воспитания как феномена, в значительной степени независимого от требований общества, выдвижение в качестве главной цели воспитание свободного развития ребенка как активной личности, раскрытие его индивидуальности, способной противостоять

нивелирующей тенденции . В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые прежде всего и должны были ориентироваться педагоги.

Таким образом, в творчестве В.А. Сухомлинского произошло принципиальное расширение понятия среды: от материально-пространственного окружения к среде как духовной общности, от внешних условий к внутреннему миру личности, от стихийных влияний к целенаправленному проектированию развивающего пространства. Его подход интегрировал три ключевых уровня: предметно-эстетический (красота природы и рукотворного труда), социальный (духовная общность детей и взрослых) и ценностно-смысловой (формирование идентичности и нравственных ориентиров). Это создало предпосылки для последующей теоретической систематизации средового подхода, которая будет осуществлена в трудах В.А. Ясвина и Ю.С. Мануйлова.

Новый этап в исследовании средовой проблематики связан с переходом от эмпирических практик к строгому теоретическому моделированию. Значительный вклад в систематизацию представлений об образовательной среде внес Витольд Альбертович Ясвин – доктор психологических наук, профессор, лауреат премии Правительства РФ в области образования, разработавший уникальную модель образовательной среды. Согласно его определению, под образовательной средой следует понимать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

Методологической основой модели В.А. Ясвина послужила типология «воспитывающих сред», предложенная Янушем Корчаком в работе «Как любить ребенка» (1919). Польский педагог-гуманист выделил четыре типа среды: догматическую (формирующую зависимого и пассивного человека), идейную (формирующую свободного и активного человека), среду безмятежного потребления

(формирующую свободного, но пассивного человека) и карьерную среду (формирующую активного, но зависимого человека). В.А. Ясвин развил эту интуитивную типологию, придав ей строгость научного инструмента и разработав методику векторного анализа, позволяющую не только классифицировать типы образовательных сред, но и определять меры воздействия на них для коррекции их развития в необходимом направлении.

Для того чтобы среда обладала развивающим эффектом, она должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (обучающихся и педагогов).

Структурная модель В.А. Ясвина включает три компонента:

- *пространственно-предметный* – архитектурные особенности, оборудование, атрибутика учебной обстановки, помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория;
- *социальный* – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (обучающихся, педагогов, родителей, администраторов);
- *психодидактический* – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

Особую ценность представляет разработанная В.А. Ясвиным методика экспертизы и проектирования образовательной среды, ориентированная на анализ всей школьной жизни, а не только собственно учебного процесса. Данная методика позволяет вести психолого-педагогический мониторинг, результаты которого могут быть представлены в наглядной графической форме. Принципиально важной характеристикой подхода является возможность анализа классических педагогических систем (Я.А. Коменского, Я. Корчака, Дж. Локка, А.С. Макаренко, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо) с помощью предлагаемого инструментария [Ясвин, 2000]. Критериальная система В.А. Ясвина включает такие параметры, как *широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости, устойчивость,*

*эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность* и другие характеристики образовательной среды, поддающиеся количественной оценке. В основе диагностики лежит опросный лист, позволяющий респондентам (педагогам, обучающимся, родителям) оценить выраженность каждого параметра, после чего строится векторная модель, определяющая тип среды, характерной для данного учебного заведения.

Заслуживает внимания предложенное В.А. Ясвиным понятие *«общественного ветра»* – феномена влияния широкой социальной среды на образовательную среду конкретного учреждения. Согласно автору, «общественный ветер» всегда «дует» в сторону догматической среды, и успешное развитие образовательной системы во многом определяется ее способностью противостоять этому давлению, сохраняя вектор движения к творческой, свободной и активной среде. В современной трактовке В.А. Ясвина, «школьная среда – институционально ограниченная совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества».

Разработанные В.А. Ясвиным психолого-педагогические системы экспертизы и проектирования образовательной среды были удостоены премии Правительства РФ в области образования. В 2000 году вышла его фундаментальная работа «Экспертиза школьной образовательной среды» (в соавторстве с М.А. Ушаковой) [Ясвин, Ушакова, 2000], а в 2001 году – монография «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» [Ясвин, 2001] ставшая настольной книгой для исследователей и практиков. В последние годы ученый продолжает разработку проблематики личностно-развивающей образовательной среды (ЛРОС), выпустив в 2020 году пособие «Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум», где представлены подробные

инструкции по использованию разработанного им экспертно-проектного методического комплекса [Ясвин, 2020]. Сегодня методика В.А. Ясвина активно применяется в образовательных учреждениях для диагностики и проектирования развивающей образовательной среды, о чем свидетельствуют многочисленные исследования и практические разработки.

Параллельно с работами В.А. Ясвина развивалось направление, связанное с разработкой методологии средового подхода. Юрий Степанович Мануйлов – доктор педагогических наук, профессор, руководитель научной лаборатории среды и средовых исследований в образовании – предложил концепцию, в которой среда понимается не как совокупность обстоятельств, а как педагогическое средство. Ключевая идея заключается в том, что «воспитывает не семья и не школа, а среда семьи или школы – то, среди чего ребенок пребывает» [Мануйлов, 2012]. В своих фундаментальных работах исследователь определяет средовой подход как «теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности» [Мануйлов, 2002].

Ю.С. Мануйлов ввел в научный оборот категориальный аппарат, позволяющий операционализировать средовые влияния. Центральными понятиями выступают «*ниша*», «*стихия*» и «*трофика*» [Суйкова, 2022]. «*Ниша*» представляет собой ограниченное пространство возможностей, которое занимает ребенок, позволяющее ему удовлетворять свои потребности. Нишей может быть не только кружок или дворовая компания, но и, например, книги определенной тематики или общение с конкретным человеком. «*Стихия*» – это доминирующая психическая или социальная энергия, увлекающая участников: игра, творчество, праздник, познание, научный поиск, мода. Стихии могут быть природными, социальными, социокультурными, и применительно к индивидууму они могут выполнять как созидательную, так и разрушительную функцию. «*Трофика*» (от греч. «питание») – это зрительная, звуковая, тактильная и прочая информация, которую получает ребенок из окружающего пространства.

В его интерпретации урок предстает как «временная среда пребывания ребенка», где учитель управляет состоянием среды, побуждающей обучающихся к целесообразной активности. Предметно-эстетическая среда при этом выполняет функцию «банка культурных ценностей», способного побуждать, ориентировать, настраивать, убеждать и спланировать обучающихся [Шабалина, 2025].

Особую ценность представляет разработанная Ю.С. Мануйловым технологическая составляющая средового подхода. Исследователь выделяет последовательность действий: от постановки цели на уровне личности и определения способов ее жизнедеятельности через описание возможностей среды к отбору необходимых управленческих действий в среде и со средой. Главная функция среды вообще, с точки зрения Мануйлова, – «осреднять, то есть типизировать, но не отождествлять. Среда осредняет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее пребывание в ней). Богатая среда – обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает и т.д.» [Мануйлов, 2002].

Методологическое основание обсуждаемого подхода опирается на теорию сложных самоорганизующихся систем (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин и др.), коэволюционную концепцию современной натурфилософии, теорию воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова и др.) и теорию социализации (А.В. Мудрик и др.). Это позволяет рассматривать среду не как линейно детерминирующий фактор, а как многомерное, вариативное пространство возможностей.

В современных исследованиях подчеркивается двойственное влияние среды на становление личности: развивающее (ведущее к появлению индивидуально-неповторимого) и формирующее (способствующее возникновению типического). Личность при этом понимается как «субъект обладания» духовными, социальными, материальными и другими ценностями среды [Волкова Л.В., Волкова Ю.С., 2021].

В своих поздних работах Ю.С. Мануйлов подчеркивает, что педагогика по своей сути является наукой и искусством управления процессами развития и формирования личности, что требует внимания к инструментальным подходам – личностному, ситуативному, деятельностному и средовому [Manuilov, 2023]. Он также указывает на ограничения подхода: огромный образовательный потенциал среды не в состоянии заменить личность любимого учителя или деятельность обучающихся, однако его управленческие преимущества очевидны – непрерывность педагогического влияния, масштабность, всеохватность, продолжительность и непроизвольность [Мануйлов, 2015].

Таким образом, если В.А. Ясвин разработал структурно-функциональную модель образовательной среды и методику ее экспертизы, то Ю.С. Мануйлов предложил язык описания средовых процессов и технологию управления ими через категории ниши, стихии и трофики, что в совокупности создает целостную методологию средового подхода в педагогике.

В расширенном смысле сущность средового подхода наиболее полно передает то обстоятельство, что именно благодаря ему педагогика уже давно не остается только в классе, аудитории, школе, университете, но выходит и в окружающую их культурно-образовательную среду: среду семей, исторических и современных, сельских и городских районов, городов, административных и историко-культурных провинций, культурных миров и цивилизаций, а таким образом в культурно-образовательную всего глобального мира, постепенно возвышая педагогику от только «прикладной философии» (С.И. Гессен) до масштабной науки об образовательной действительности Вселенной, до осмысления особой – принципиально образовательной – онтологии и логики Бытия, связанных с человеком и Человечеством [Мязитов, Ретюнских, Сороковых, 2019].

И это, еще не всеми замеченное, наиболее существенное и масштабное уточнение самого объекта педагогики, что далеко не так часто встречается в развитии наук, особенно таких старейших, какими

являются педагогика и философия образования, привело к закономерной постановке в центр их внимания не некоего абстрактного человека как вполне пассивного объекта их тех или иных влияний, но человека в самом естественном для него, всегда культурно специфичном окружении, где и сама педагогика выступает только более или менее органичной, приемлемой и естественной его частью.

Таким образом, к началу XXI века в отечественной педагогике сложилась целостная теоретическая база средового подхода, интегрирующая: практико-ориентированную концепцию «воспитывающей среды» В.А. Сухомлинского, основанную на духовной общности и ценностном наполнении; структурно-функциональную модель «образовательной среды» В.А. Ясвина, позволяющую проектировать и экспертировать среду по заданным параметрам; методологию средового подхода Ю.С. Мануйлова, раскрывающую механизмы средового влияния через категории ниши, стихии и трофики. В совокупности эти исследования создали фундамент для понимания образовательной среды не как фона или совокупности условий, а как динамического, целенаправленно проектируемого пространства-процесса, конституирующего становление личности.

Сложившийся к началу XXI века теоретический фундамент средового подхода позволил преодолеть узкофункциональное понимание образовательной среды как простого набора условий или обстоятельств обучения. Благодаря работам В.А. Сухомлинского, В.А. Ясвина и Ю.С. Мануйлова среда обрела статус полноценного педагогического инструмента и пространства развития, обладающего собственной структурой, динамикой и механизмами влияния на личность. Однако, сконцентрировавшись на вопросах проектирования, экспертизы и управления средовыми взаимодействиями, педагогическая теория вплотную подошла к необходимости решения содержательного вопроса: что именно транслирует среда, какие смыслы и ценности она несет формирующемуся субъекту? Ответ на этот вопрос выводит исследование за рамки инструментально-

технологических аспектов в плоскость философии и теории культуры.

Если среда проектируется, то она всегда проектируется под что-то и для чего-то, а значит, неизбежно наполняется конкретным культурным содержанием. В этом контексте актуализируется культурологический вектор рассмотрения проблемы, где центральной категорией выступает гуманитарная среда как форма бытия культуры. В отличие от «воспитывающей» или «образовательной» среды, которые могут быть поняты как педагогические проекции, гуманитарная среда представляет собой онтологически более глубокое явление. Это не столько условие для передачи знаний, сколько само пространство существования культуры, способ ее живого бытования. Именно здесь, в точке пересечения личности с культурными кодами, смыслами и ценностями, среда перестает быть внешним окружением и становится внутренним событием, конституирующим человеческое в человеке. В связи с этим закономерно обращение к культурологическому осмыслению среды, раскрывающему ее как особый текст и контекст становления личности.

### **2.3. Культурологический вектор: гуманитарная среда как «форма бытия культуры»**

Философско-антропологическое осмысление феномена культуры позволяет преодолеть узкопедагогическую трактовку образовательной среды как совокупности условий или инструментария воспитательного воздействия. В этом контексте принципиальное значение приобретает постановка вопроса о гуманитарной среде как особой форме существования культуры, в которой и через которую совершается становление человеческого в человеке.

Методологический фундамент для такого понимания закладывается в трудах М.С. Кагана, предложившего тетрабазисную онтологическую модель, в рамках которой культура выделяется в качестве самостоятельной и полноценной формы бытия наряду с природой,

обществом и человеком. Согласно мысли философа, «выделение четырех основных форм бытия *«природа – общество – человек – культура»* – позволяет преодолеть все типы редукционизма (спиритуалистического, психологического, биологического, социологизаторского), сохраняя при этом монистическое понимание материального единства мира» [Каган, 2024]. Культура, таким образом, предстает не как надстройка или вторичное образование, но как онтологически укорененная реальность, обладающая собственными законами существования и развития. Введение человека и культуры в фундаментальную структуру бытия, по убеждению М.С. Кагана, позволяет «направить исследовательскую мысль не только на выявление специфики этих форм бытия, но и их диалектических взаимоотношений друг с другом» [Каган, 2024].

Данное онтологическое обоснование открывает путь к пониманию гуманитарной среды как пространства, в котором культура обретает свое конкретное, чувственно воспринимаемое и одновременно смысловое бытие. Это не просто вмещилище культурных объектов и не совокупность артефактов, но живая, динамичная целостность, конституируемая отношениями между людьми, их деятельностью и теми смыслами, которые они разделяют. Как справедливо отмечает Д.К. Бурлака, образование представляет собой сферу, «в которой социум проектирует и программирует свое собственное будущее», уподобляя систему образования «детородной» функции в культуре: «В образовании социум формирует – растит и воспитывает новые поколения своих членов» [Бурлака, 2010]. Тем самым образование оказывается не просто трансляцией культурного наследия, но способом самого бытия культуры, ее самовоспроизводства и самообновления во времени.

В педагогическом дискурсе культурологический вектор исследования среды последовательно разрабатывается Е.Г. Врублевской. В своем фундаментальном исследовании взаимодействия педагогической и детской культур исследователь обосновывает методологическое значение культурологического

и герменевтического подходов, позволяющих «исследовать взаимовлияние педагогической и детской культуры как гуманитарный феномен, закономерности развития которого опираются на общенаучное представление о культуре и механизмах ее развития» [Врублевская, 2011]. Ключевым здесь выступает понимание взаимовлияния культур как явления «субъект-субъектной природы», а также как диалога, «ведущего к углублению взаимопонимания и обеспечивающего ценностно-смысловое обогащение субъектов».

Принципиально важным представляется введенное Е.Г. Врублевской различие педагогической и детской культуры. Детская культура трактуется ею как «составная часть культуры человечества, осваиваемая и создаваемая детьми в процессе их личностного становления», при этом субъект детской культуры – это «субъект свободной, духовно-нравственной деятельности по построению системы отношений с универсальной культурой относительно индивидуальных задач социального становления и личностного развития» [Врублевская, 2011]. Педагогическая культура, в свою очередь, выступает как «компонент общечеловеческой культуры, развивающийся в проекции личностной культуры на план профессионально-педагогической деятельности» [Врублевская, 2010]. Их взаимовлияние, по мысли исследователя, создает целостность образовательного пространства, которая «возникает в единстве отношений и духовных связей между субъектами на основе согласования ценностей, смыслов и целей – активного личностного роста педагога и ребенка».

Особого внимания заслуживает разработанная Е.Г. Врублевской модель посреднической функции педагога, строящаяся «на активности детей в осмыслении аксиологической связи с универсальной культурой». Стимулирующую основу для активности детей в данной модели составляют «задачи на постижение общекультурных ценностей, принятые детьми как индивидуальный смысл деятельности» [Врублевская, 2011]. Посредническая функция педагога реализуется в педагогической поддержке познавательного поиска обучающихся в пространстве универсального культурного наследия, причем эта

функция может быть реализована как в позитивном, так и в негативном вариантах, включая авторитаризм, игнорирование прав ребенка на самореализацию в культуре, формализм и равнодушие к культурным запросам детей [Врублевская, 2011].

Глубокое онтологическое измерение гуманитарной среде придает тополого-антропологический подход, развиваемый С.А. Азаренко. Исходный тезис этого подхода: «Бытия вообще нет, но есть бытие-в-месте» [Азаренко, 2018]. Социальность, по мысли философа, предполагает существование «со-обща», что соответствует «логике «со», логике предела, а потому передела и появлению новых форм отношений» [Азаренко, 2018]. Вводя понятие «топологемы» как определенного места социальности, С.А. Азаренко подчеркивает, что каждая культура «создает свои неповторимые «топологемы» в согласии с особенностями своей территории» [Азаренко, 2018].

Особую значимость для понимания гуманитарной среды приобретает категория «дома», которую С.А. Азаренко вводит, дополняя схему социальной онтологии М. Деланда («индивиды – институты – города – государства»). По убеждению исследователя, без «дома» невозможно «ни взаимодействие индивидов, ни существование той или иной институции». Дом трактуется как целостность, «имеющая отношение к такому существенному, без которого невозможно бытие людей», как то, что «способствует формированию пространства доверительных и близких отношений» [Азаренко, 2018]. В этой перспективе гуманитарная среда обретает качество «обитаемости» – она не просто окружает человека, но становится его «домом», пространством укоренения, где культура перестает быть внешним и отчужденным феноменом и превращается в индивидуальным образом переживаемую реальность.

Дидактическое измерение культурной среды раскрывается в исследовании С.Г. Григорьевой и Л.В. Кузнецовой, которые, анализируя национально-культурную среду младшего школьника, выделяют в качестве базовых принципов ее организации гуманизацию,

гуманитаризацию, творческую направленность образовательного процесса и индивидуализацию. Авторы акцентируют значение художественной дидактики, «основанной на принципах художественного познания, творческой активности, направленной на художественное развитие каждого ученика, на обогащение его культурного багажа, формирующего личность» [Григорьева, Кузнецова, 2018].

В.И. Байтуганов, рассматривая философию культуры как современную парадигму образования, подчеркивает, что анализ культурной традиции, «понимаемой как универсальный механизм моделирования воспитательного пространства, может послужить основой для культурологического подхода, реализация которого будет способствовать формированию этнокультурного образовательного стандарта, необходимого для социальной и социокультурной компетентности учащихся» [Байтуганов, 2009]. Тем самым акцентируется связь между культурной средой, традицией и формированием компетентности, понимаемой не узко-инструментально, но как способность к полноценной жизни в культуре.

Таким образом, синтез философско-антропологических и педагогических исследований позволяет рассматривать гуманитарную среду как форму бытия культуры, обладающую следующими существенными характеристиками:

1) *Онтологической укорененностью*. Опираясь на исследования М.С. Кагана, можно утверждать, что культура не является атрибутом или «вторым слоем» бытия, наложенным на природу или общество, но выступает самостоятельной и фундаментальной формой бытия наряду с природой, обществом и человеком. Гуманитарная среда в этом контексте есть не просто место, где происходит культура, но способ ее реального, наличного существования. Она не «содержит» культуру как некое содержимое, а сама есть культура в ее живом, длящемся присутствии. Именно здесь совершается фундаментальный антропологический переход: человек не просто взаимодействует с культурными объектами, но входит

в то измерение, где культура конституирует само его существо, определяет границы возможного и должного в его становлении.

- 2) *Диалогической природой*. Бытие культуры, понятое как событие встречи, с необходимостью требует Другого. Гуманитарная среда существует исключительно в пространстве «между» – между педагогом и воспитанником, между поколениями, между носителями различных культурных традиций. Следуя логике М. Бубера и М.М. Бахтина, можно утверждать, что подлинная гуманитарная среда складывается там, где отношения строятся не по схеме «субъект-объект» (трансляция готовых смыслов), а по схеме «Я-Ты» – как взаимное обращение и ответственное понимание. Е.Г. Врублевская убедительно показывает, что именно в таком диалогическом взаимодействии педагогической и детской культур рождается целостность образовательного пространства, обогащающая всех его участников. Среда становится гуманитарной тогда, когда она не монологична, когда в ней звучат разные голоса, а смыслы не навязываются, но рождаются в совместном поиске.
- 3) *Топологической определенностью*. Гуманитарная среда, в отличие от абстрактного понятия «культурное пространство», всегда локальна и конкретна. Она имеет свой топос – место, которое не сводится к географическим координатам, но представляет собой феноменологически переживаемый «дом». С.А. Азаренко, вводя понятие «топологемы», подчеркивает, что подлинное человеческое бытие всегда есть «бытие-в-месте». Без обжитости, без укорененности в доверительных, близких отношениях культура остается абстракцией. Гуманитарная среда обретает качество «дома» – того первичного пространства, где человек чувствует себя защищенным, признанным и понятым. Именно здесь, в этой укорененности, становится возможным риск самораскрытия и личностного роста, без которого образование вырождается в дрессуру.
- 4) *Аксиологической насыщенностью*. В гуманитарной среде ценности и смыслы не являются «приложением» к знаниевому компоненту, не выступают как внешнее содержание, которое надлежит

усвоить (выучить, запомнить, воспроизвести). Они образуют самую живую ткань культурного бытия. Ценности здесь не столько транслируются, сколько проживаются; они явлены в способах общения, в эстетике пространства, в этике повседневных взаимодействий. Ребенок или студент входит в уже осмысленную реальность и через собственное действие, выбор, поступок приобщается к ее смысловому строю. Как отмечает Д.К. Бурлака, образование в этом ключе уподобляется «детородной» функции культуры: оно не учит ценностям, а рождает личность в ценностно насыщенной среде.

- 5) *Событийной природой*. Культура в гуманитарной среде не хранится в запасниках памяти, не передается как эстафетная палочка от старшего к младшему. Она свершается, случается в актах понимания, диалога, совместного творчества. Концепция М.М. Бахтина доказывает, что истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, в процессе их диалогического общения. Так и культура: она происходит всякий раз заново в точке встречи. Урок, лекция, дружеская беседа, совместный проект могут стать событиями – точками кристаллизации нового культурного опыта, где традиция не воспроизводится механически, а творчески переосмысливается. В этом смысле гуманитарная среда есть не условие для передачи культуры, а само место ее свершения.

Взятые в единстве, эти характеристики позволяют преодолеть узкоинструментальное понимание образовательной среды (как набора факторов, условий, технологий) и выйти к ее подлинно гуманитарному измерению. Образовательное учреждение, понятое как гуманитарная среда, перестает быть «инкубатором» по производству навыков и компетенций. Оно становится местом бытия культуры – тем уникальным топосом, где через диалог, событийность и ценностное насыщение совершается главное таинство образования: становление человека из «природного» существа в существо

культурное, способное к творческому продолжению и обновлению традиции.

Такое понимание задает и новые ориентиры для педагогической практики: от проектирования «средовых условий» – к культивированию «мест встречи», от управления – к соучастию, от трансляции готовых истин – к организации событийных общностей, где культура дышит, звучит и случается.

Выявленные сущностные характеристики гуманитарной среды – онтологическая укорененность, диалогизм, топологическая определенность, аксиологическая насыщенность и, особенно, событийная природа – позволяют зафиксировать принципиально важный сдвиг в исследовательской оптике. Культура, понятая как живая ткань совместного бытия, более не может мыслиться в категориях хранения и трансляции; ее подлинное существование разворачивается в пространстве человеческих встреч, поступков и взаимных смыслопорождений. Однако описание среды как «формы бытия культуры» оставляет открытым вопрос о том, как именно в этом бытии совершается становление человеческой субъективности, каковы механизмы перехода от «культурного поля» к уникальному личностному акту.

Ответ на этот вопрос требует смещения акцента с культурологического анализа на антропопрактический. Если гуманитарная среда есть место свершения культуры, то антропопрактика есть способ осуществления человека в этом свершении. В современной философско-педагогической мысли данный поворот фиксируется через категорию «со-бытийной общности». В отличие от абстрактной «среды» или формальной «группы», со-бытийная общность представляет собой такое объединение людей, в котором их совместное бытие становится источником и пространством личностного развития. Как подчеркивают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, именно в со-бытийной общности «впервые рождается способность человека встать в практическое отношение к собственной жизнедеятельности» и обрести подлинную субъектность [Слободчиков, Исаев, 2013].

Если гуманитарная среда отвечает на вопрос «где и в чем бытийствует культура?», то со-бытийная общность отвечает на вопрос «как и с кем в этом бытии становится человек?». Здесь среда перестает быть лишь внешним окружением или даже «домом» и превращается в живой, дышащий организм межиндивидуальных связей, где каждый акт понимания, диалога и совместного творчества становится актом антропопрактики – практикой выращивания собственно человеческого в человеке.

#### **2.4. Антропопрактический поворот: среда как «со-бытийная общность»**

Если в русле предшествующих теоретических изысканий, представленных практико-ориентированной концепцией «воспитывающей среды» В.А. Сухомлинского, структурно-функциональной моделью В.А. Ясвина и методологией средового подхода Ю.С. Мануйлова, образовательная среда интерпретировалась преимущественно как педагогический инструмент (проектируемый, диагностируемый и управляемый), то на рубеже XX–XXI веков в отечественной психолого-педагогической науке происходит принципиальный антропологический поворот. Суть этого поворота заключается в переходе от вопроса «как организовать среду, чтобы она эффективно влияла на воспитанника?» к вопросу «как возможно бытие человека в образовании и что делает это бытие подлинно человеческим?».

Данный поворот был обусловлен осознанием ограниченности сугубо технологического, функционального подхода к образованию. Как справедливо отмечает Е.И. Исаев, «современное образование не может быть сведено к знаниям, умениям и навыкам, имеющим, прежде всего, предметно-дисциплинарный характер. Задачу образования нельзя сводить к воспитанию у подрастающего поколения социально полезных качеств. Образование не есть социальный тренинг, «подготовка к жизни», не есть усовершенствование человека для целей социально-производственного потребления» [Исаев,

2017]. Образование призвано решать более фундаментальную задачу – производство и воспроизводство человеческого в человеке.

В контексте антропологического поворота образование начинает пониматься как антропопрактика. Согласно определению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, антропопрактика – это «практика культивирования базовых способностей человека» [Исаев, Слободчиков, 2012]. Это не передача знаний и не формирование заданных качеств, а создание условий для становления субъективной реальности человека, для обретения им «образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры» [Исаев, 2026].

В рамках этого подхода категория «среда» наполняется новым, экзистенциальным смыслом. Среда перестает быть лишь совокупностью внешних условий или ресурсным полем. Она предстает как пространство встречи взрослого и ребенка, как место их со-бытия. Понятие «со-бытийная общность», введенное В.И. Слободчиковым в психолого-педагогический дискурс, становится ключевым для понимания антропологического измерения образовательной среды.

Общество существует не потому, что все мы и каждый из нас существуем: оно существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас. Человек есть существо, в природе которого мы находим стремление выйти за пределы самого себя, стремление быть собою с другими. Проблема общности поэтому не только социальная или историческая – она, при более глубоком рассмотрении, является глубоко жизненной, онтологической, личностно-смысловой. Понятно, что именно в бытийной общности вырастает сама жизнеспособность индивида, именно здесь он обретает защиту от внешних невзгод и психологическое благополучие.

Высшая форма развития бытийной общности характеризуется специфическими чертами – для нее характерно принятие людьми друг друга. Исходной нормой общности является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия

и сопереживания. В общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников, они определяют нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности, делая ее подлинно со-бытийной общностью.

Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, все-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы [Слободчиков, 2010]. В.И. Слободчиков определяет со-бытийную общность как «совместное бытие, общение и деятельность взрослого и ребенка», как «ценностно-смысловое объединение людей», где только и возможно полноценное развитие человека [Слободчиков, 2010]. Важно подчеркнуть двойственность самого понятия: «со-бытие» – это не просто «совместное событие», а именно событие, то есть бытие вместе, когда общность становится условием и источником индивидуального развития.

Анализ научной литературы позволяет выделить сущностные характеристики со-бытийной общности как особого типа образовательной среды [Вотинцев, 2023; Качалова, Колмогорова, Колосовская, 2024; Лобанов, 2015; Лукьянова, 2018; Огоновская, 2013; Тихомирова, 2016]:

1. *Ценностно-смысловое единство.* Участники общности объединяют не просто общая деятельность, а разделяемые ценности и смыслы. Это создает особую духовную связь, взаимопонимание и принятие друг друга.
2. *Событийный характер.* Общность не существует статично, она актуализируется и проживается в образовательных событиях – моментах совместного переживания, открытия, творчества. Образовательное событие понимается как «переживаемое бытие «обrazующихся» людей, субъективно значимая ценностно-смысловая общность переживания ими объективных событий».

3. *Диалогичность и открытость*. Отношения внутри со-бытийной общности строятся на принципах диалога, равенства позиций (не равенства функций, а равенства в праве на голос, на понимание), признания уникальности Другого.
4. *Рефлексивность*. Важнейшим механизмом развития в общности выступает рефлексия – способность человека осознавать себя, свои действия, свою связь с Другими и тем самым становиться подлинным субъектом собственной жизни.

Понимание среды как со-бытийной общности требует пересмотра позиции педагога и логики организации образовательного процесса. Педагог перестает быть «проектировщиком среды» и «источником информации». Он становится носителем и посредником культуры, организатором и участником совместного бытия. Его задача – не «воздействовать» на оюучающегося, а инициировать и поддерживать общность, создавать условия для возникновения событийных ситуаций. В исследовании О.В. Тихомировой предлагается алгоритм проектирования образовательного со-бытия, основанный на создании общности в деятельности, переживаниях и коммуникации [Тихомирова, 2016]. Этот алгоритм ориентирован на совместное целеполагание и мотивацию организацию совместных действий, построенных на диалоге и кооперации совместную рефлексию результатов и пережитых смыслов.

Таким образом, образовательная среда в антропологической парадигме предстает в принципиально ином качестве, нежели в инструментально-педагогических подходах. Если в рамках концепций В.А. Сухомлинского, В.А. Ясвина и Ю.С. Мануйлова среда выступает как объект проектирования, диагностики и управления, то в логике антропопрактики среда обретает статус событийного пространства. Это не столько территория с определенным оборудованием и программами, сколько живое пространство встречи поколений. Сущностной характеристикой такой среды выступает насыщенность не ресурсами (информационными, материальными, технологическими), а насыщенность Другим – присутствие значимого взрослого

и сверстника, в диалоге с которыми только и возможно обретение человеком собственной субъективности. Как подчеркивал В.И. Слободчиков, «со-бытийная общность есть подлинный источник развития, а не просто условие для него» [Слободчиков, 2010]. Следовательно, среда перестает быть внешним окружением, «фоном» или «фактором», и становится внутренним условием становления человека.

В этом контексте принципиально меняется функция образования. Оно более не сводится к «трансляции опыта» или «социальному тренингу». Его подлинная миссия – создание пространства, где рождаются общие смыслы, где каждый участник обретает себя через Другого и через причастность к общему делу. Образовательная среда, понятая антропологически, есть пространство смыслопорождения: в ней не просто передаются готовые знания, но совместно переживаются и открываются заново культурные образцы, ценности и способы действия. Это среда, которая не формирует (в смысле «штампует» по заданному образцу), а поддерживает становление человеческой субъективности. Она создает условия для того, чтобы развитие происходило не под влиянием внешних обстоятельств (причинно-следственная логика), а в событии с Другим (логика со-бытийная, диалогическая). В этом принципиальное отличие «среды-условия» от «среды-встречи»: первая гарантирует результат через воздействие, вторая открывает возможность для саморазвития через сопричастность.

Итоговый тезис может быть сформулирован следующим образом: антропологически ориентированная образовательная среда есть не что иное, как о-человеченное пространство, где материально-предметное и организационно-технологическое наполнение обретают смысл только в контексте живых человеческих отношений, диалога и совместного бытия обучающихся и обучающихся. Это пространство, в котором образование перестает быть «подготовкой к жизни», а становится самой жизнью, проживаемой в ее полноте и подлинности.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенный в данной главе анализ отечественной научной мысли о гуманитарной среде позволяет сформулировать ряд концептуальных обобщений, фиксирующих как историческую эволюцию понятия, так и современное состояние исследовательского поля.

1. *Эволюция понятия:* от «среды-условия» к «среде-событию». Отечественная педагогическая и философско-антропологическая мысль прошла сложный путь осмысления феномена среды. Исходное понимание среды как совокупности внешних обстоятельств, влияющих на развитие ребенка (восходящее еще к идеям реформаторской педагогики и работам Я. Корчака о «праве ребенка на уважение»), к началу XXI века трансформировалось в многоаспектное теоретическое построение. Ключевым результатом этой эволюции стал отказ от инструментально-функциональной трактовки среды как «фактора» или «условия» формирования личности. В работах В.А. Сухомлинского, а затем в структурно-функциональной модели В.А. Ясвина и методологии Ю.С. Мануйлова среда обрела статус педагогического инструмента, поддающегося проектированию, экспертизе и управлению. Однако подлинный теоретический прорыв произошел в рамках антропологического поворота, где среда была понята не как «вещь» или «объект» педагогического воздействия, а как пространство со-бытия
2. *Три концептуальных вектора развития теории среды.* В отечественной науке сложились три взаимодополняющих подхода к изучению и проектированию гуманитарной образовательной среды:
  - Практико-ориентированный подход (В.А. Сухомлинский) акцентировал ценностное наполнение среды, ее духовную атмосферу и общность взрослых и детей как основу воспитания
  - Структурно-функциональный подход (В.А. Ясвин) предложил инструментарий для измерения параметров среды,

что позволило перевести проблематику из области философских деклараций в плоскость эмпирического исследования и управления.

- Методологический подход (Ю.С. Мануйлов) раскрыл механизмы средового влияния через категории «ниши», «стихии» и «трофики», показав, как среда «питает» и направляет развитие личности.

В совокупности эти подходы создали теоретический фундамент, позволивший перейти к антропологическому осмыслению среды.

3. *Антропологический поворот и категория «со-бытийной общности»*. На рубеже XX–XXI веков под влиянием работ В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева происходит принципиальное переосмысление природы образовательной среды. Среда перестает рассматриваться как «территория» или «набор условий» и предстает как «со-бытийная общность» – ценностно-смысловое объединение взрослых и детей, в котором только и возможно полноценное становление человеческой субъективности. Ключевым здесь является различие «среды-условия» и «среды-встречи»: первая гарантирует результат через внешнее воздействие, вторая открывает возможность саморазвития через диалог, сопричастность и совместное переживание событий. Это различие имеет принципиальное значение для понимания специфики именно гуманитарной среды.

4. *Гуманитарная среда как форма бытия культуры*. В контексте культурологического вектора исследований гуманитарная среда была осмыслена как пространство существования культуры в ее живом, деятельностном измерении. В отличие от «образовательной среды», которая может быть понята как педагогическая проекция, гуманитарная среда представляет собой онтологически более глубокое явление — способ бытования культурных кодов, смыслов и ценностей. Именно в этом пространстве происходит встреча личности с «Другим» (значимым взрослым, сверстником, культурным текстом), через которую только и возможно

обретение собственной идентичности. Как подчеркивается в современных исследованиях, гуманитарная среда характеризуется открытостью, диалогичностью, ценностной насыщенностью и ориентацией на поддержку творческой самореализации субъектов.

В условиях цифровизации и технологизации образования проблема гуманитарной среды приобретает особую остроту. Исследователи фиксируют опасность нивелировки центральной роли субъектов обучения (учителя и ученика), подмены живого межличностного общения алгоритмизированными взаимодействиями. В этой связи актуализируется задача проектирования гуманистических образовательных сред в системах различного типа. Ключевым направлением дальнейших исследований становится выявление условий, при которых цифровые технологии не разрушают, а обогащают гуманитарную среду, становятся инструментом поддержки диалога, сотрудничества и творческой самореализации.

Таким образом, отечественная научная мысль о гуманитарной среде прошла путь от «педагогике среды» к «антропологии среды». Сегодня гуманитарная образовательная среда понимается как о-человеченное пространство, в котором материально-предметное, организационно-технологическое и ценностно-смысловое наполнения обретают значение только в контексте живых человеческих отношений, диалога и совместного бытия. Это пространство не «формирует» личность по заданному образцу, но поддерживает становление человеческой субъективности, создавая условия для того, чтобы развитие происходило в событии с Другим. Дальнейшее изучение механизмов такого становления, а также поиск адекватных способов проектирования и экспертизы гуманитарных сред составляют актуальную исследовательскую перспективу.

Рассмотренный в данной главе антропологический поворот в отечественной педагогике позволил преодолеть инструментальное понимание образовательной среды и раскрыть ее как пространство встречи, диалога и становления человеческой субъективности.

Однако этот теоретический прорыв, осуществленный на почве российской философско-педагогической традиции, не существует в изоляции. Он является частью более широкого глобального движения научной мысли, которое на рубеже XX–XXI веков пришло к сходным интуициям, хотя и двигалось иными концептуальными путями.

Обращение к мировому научному дискурсу о среде обучения и гуманитарных практиках, которому будет посвящена следующая глава, продиктовано не только задачей компаративного анализа, но и необходимостью выявления универсальных закономерностей в осмыслении феномена образовательной среды, выходящих за рамки национальных научных школ.

## ГЛАВА III. МИРОВОЙ НАУЧНЫЙ ДИСКУРС О СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ И ГУМАНИТАРНЫХ ПРАКТИКАХ

### 3.1. Гуманистическая психология и «центрированная на обучающемся» среда

Обращение к мировому научному дискурсу о среде обучения и гуманитарных практиках продиктовано несколькими обстоятельствами. Во-первых, необходимостью выявления универсальных закономерностей и тенденций в осмыслении феномена образовательной среды, выходящих за рамки национальных научных школ. Во-вторых, потребностью в верификации и обогащении отечественных теоретических построений через сопоставление с концептуальными разработками, осуществленными в иных культурных и академических контекстах. В-третьих, важностью фиксации тех новых проблемных полей – от гуманистической педагогики до образования в чрезвычайных ситуациях и экологической антропологии, – которые стали предметом интенсивного обсуждения именно в глобальном исследовательском пространстве.

Целью настоящей главы является систематическая реконструкция основных линий мирового научного дискурса о среде обучения и гуманитарных практиках. В фокусе нашего внимания окажутся:

- истоки гуманистической традиции в западной педагогике и философии диалога;
- становление эмпирических и количественных подходов к измерению «неизмеримых» аспектов среды (связанность с природой, эко-эмоции);
- концептуализация образовательных сред в условиях глобальных вызовов (вооруженные конфликты, климатические изменения, миграция);
- междисциплинарные исследования на стыке педагогики, психологии, экологии и нейронаук, формирующие современное понимание планетарного контекста образования.

Обращение к этому широкому интеллектуальному ландшафту позволит не только увидеть место отечественных разработок в глобальной научной картине, но и выявить точки продуктивного диалога, синтеза и дальнейшего развития теории гуманитарной образовательной среды.

Мировой научный дискурс о среде обучения и гуманитарных практиках развивался под влиянием нескольких мощных интеллектуальных течений. С одной стороны, это гуманистическая традиция, восходящая к идеям реформаторской педагогики (*Reformpädagogik*) и философии диалога, которые после Второй мировой войны обрели институциональную опору в деятельности ЮНЕСКО. Как отмечают М. Эльферт и Дж. Рабкин в своем исследовании истории Международного института педагогических исследований (UIE), такие мыслители, как Готтфрид Хаусман [Hausmann, 1970] и Паулу Фрейре [Freire, 2005], заложили основы понимания образования как «драматургии» творческого акта и практики обретения голоса, противостоящей технократическим моделям [Elfert, Rabkin, 2025]. Гуманистическая парадигма, с ее акцентом на достоинство личности, диалог и эмансипацию, стала тем фундаментом, на котором впоследствии выросли современные концепции гуманитарных практик.

С другой стороны, развитие мировой науки ознаменовалось методологическим сдвигом: стремлением операционализировать и эмпирически верифицировать те феномены, которые ранее относились к области философской антропологии или этики. Исследователи обратились к созданию валидного инструментария для измерения «неизмеримого» – глубины связи человека с миром. В англо-американской традиции это привело к разработке таких конструктов, как «связанность с природой» (*connectedness to nature*), «эмпатия к природе» [Graf, Debrabant, 2026], а также к попыткам квантификации эмоциональных состояний в процессе обучения – от «эко-тревоги» (*eco-anxiety*) до «эко-надежды» (*eco-hope*) [Boroumand, Amiri, Faryadi, 2026]. Этот поворот к измеримости позволил интегрировать гуманитарную проблематику в поле строгой науки и политики образования.

Параллельно происходило расширение самого понятия образовательной среды. Под влиянием глобальных вызовов – вооруженных конфликтов, климатических изменений, вынужденной миграции – среда перестала мыслиться как стабильное и локальное явление. Возникли концепции «обучения в чрезвычайных ситуациях» (Education in Emergencies), потребовавшие переосмысления устойчивости образовательных экосистем [Shuayb, Moghli, Câmara, 2025]. Исследования, подобные проекту The Open University в Зимбабве, Эфиопии и Чили, привели к созданию моделей «резильентных образовательных экологий» (Resilient Learning Ecologies), где эмоциональная безопасность (CARE), диалог через игру и движение (KNOW) и постепенное обретение самостоятельности (DO) рассматриваются как неразрывные компоненты единого процесса.

Наконец, важнейшим вектором развития мирового дискурса стало осознание планетарного контекста образования. Исследования связи человека с природой, экологической идентичности и роли эмоций в обучении устойчивому развитию привели к формированию междисциплинарного поля, объединяющего педагогику, психологию, нейронауку и экологию [Graf, Debrabant, 2026]. Сегодня уже невозможно говорить о гуманитарных практиках, игнорируя вопрос о месте человека в биосфере и его ответственности перед будущими поколениями. Проекты, подобные итальянской инициативе PEACE в биосферном заповеднике Монте-Пелья, демонстрируют, как психометрические инструменты становятся основой для выстраивания образовательной политики на охраняемых территориях, соединяя научную строгость с задачей воспитания экологической ответственности.

Осознание планетарного контекста образования и разработка психометрических инструментов для измерения связи человека с природой, как это демонстрирует проект PEACE в биосферном заповеднике Монте-Пелья [Graf, Debrabant, 2026], знаменуют собой важнейший вектор развития мирового научного дискурса. Однако постановка вопроса об ответственности человека перед будущими

поколениями и его месте в биосфере закономерно возвращает исследовательскую оптику к антропологическому измерению образовательной среды – к проблеме внутреннего мира обучающегося, условий его личностного роста и самореализации. Если глобальные вызовы требуют переосмысления внешних, экологических контекстов образования, то не менее фундаментальной задачей остается создание внутренних, психологических условий для становления автономной, творческой и ответственной личности. Именно эта проблематика оказалась в центре внимания гуманистической психологии, предложившей во второй половине XX века альтернативу как бихевиористской редукции человека к сумме реакций, так и психоаналитической фиксации на бессознательных детерминантах поведения.

Гуманистическая психология 60–90-х годов XX столетия, представленная прежде всего трудами А. Маслоу и К. Роджерса, выдвинула категорию самоактуализации как врожденного стремления человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [Зимняя, 1999]. А. Маслоу, создатель знаменитой иерархии (пирамиды) человеческих потребностей, обосновал, что высшей потребностью личности является потребность в самоактуализации – реализации своего потенциала, обретении подлинности и полноты бытия [Kumari, 2024]. Эта теоретическая посылка имела фундаментальные следствия для понимания образовательной среды: если развитие заложено в самой природе человека, то задача образования заключается не в «формировании» или «коррекции», а в создании условий, фасилитирующих (облегчающих и активизирующих) этот имманентный процесс роста.

Наиболее последовательное воплощение эта идея получила в концепции К. Роджерса, который перенес принципы разработанной им «терапии, центрированной на клиенте» (client-centered therapy) в педагогическую реальность, сформулировав основы «центрированного на обучающемся» подхода (learner-centered approach, person-centered approach) [Зимняя, 1999; Орлов, 2002]. Как отмечает А.Б. Орлов, человекоцентрированный подход К. Роджерса стал

значимым явлением не только в психотерапии, но и в образовании и даже в политике, предложив последовательную альтернативу директивным, манипулятивным моделям взаимодействия с человеком [Орлов, 2002]. В логике К. Роджерса, полноценное развитие личности в образовательном процессе возможно лишь при соблюдении трех базовых условий: безусловного положительного принятия обучающегося, эмпатического понимания и конгруэнтности (подлинности, искренности) педагога. Эти условия образуют каркас особого типа образовательной среды – среды, центрированной на обучающемся, где педагогическое действие трансформируется из воздействия во взаимодействие, из управления в фасилитацию.

Концепция «центрированной на обучающемся» среды (*learner-centered environment*) получила широкое развитие в мировой педагогической мысли и практике. Как подчеркивается в современных исследованиях, создание среды обучения на основе гуманистического подхода требует пересмотра традиционных ролей учителя и ученика, перехода от трансляции знаний к организации совместного поиска, от контроля к поддержке инициативы и самостоятельности [Firdaus, Mariyat, 2017; Kumari, 2024]. Педагог в такой среде выступает не как источник истины, а как фасилитатор – организатор условий, помогающий обучающемуся открыть и реализовать собственный потенциал. При этом, как отмечает П.Ю. Петрусевич, гуманистическая образовательная среда характеризуется открытостью, гибкостью, адаптивностью к меняющимся условиям; в ней педагоги и обучающиеся выступают в качестве субъектов самопознания, саморазвития и самореализации, а создаваемые возможности соответствуют потребностям и способностям обучающихся [Петрусевича, 2023].

Анализ зарубежных исследований последних лет показывает, что идеи А. Маслоу и К. Роджерса сохраняют свою эвристическую значимость, интегрируясь с современными концепциями благополучия, психологической безопасности и резильентности в образовании. Гуманистический подход оказывается востребованным при проектировании образовательных сред, ориентированных на целостное

развитие личности, поддержку ее автономии и внутренней мотивации к учению. Примечательно, что в современных дискуссиях о цифровизации образования, о рисках технократического подхода и «обезличивания» обучения именно гуманистическая традиция составляет концептуальные средства для защиты человекообразности образовательного процесса.

Таким образом, гуманистическая психология и разработанная в ее русле модель «центрированной на обучающемся» среды представляют собой одну из фундаментальных линий мирового научного дискурса, непосредственно предвещающих и обосновывающих антропологический поворот в педагогике. Обращение к этому интеллектуальному наследию позволяет увидеть, как вопрос о «бытии человека в образовании», поставленный отечественной мыслью, получил развернутую концептуализацию в западной традиции, и выявить точки сопряжения, взаимного обогащения и дальнейшего развития этих идей в современном межкультурном исследовательском пространстве.

Рассмотренная в данном параграфе гуманистическая традиция, представленная работами К. Роджерса, А. Маслоу и их последователей, предложила модель образовательной среды, центрированной на личности обучающегося, ее самоактуализации и внутреннем росте. Эта модель, утверждающая безусловную ценность субъективного опыта и диалогических отношений между учителем и учеником, стала значимой альтернативой авторитарной, директивной педагогике. Однако при всей своей эвристической значимости, гуманистический подход оставлял в тени вопрос о том, как устроена школа как социальный институт, какие неявные, структурные механизмы формируют повседневную реальность школьной жизни и каким образом сама организация образовательного процесса может воспроизводить социальное неравенство, транслировать определенные идеологии и формировать у учащихся не только и не столько декларируемые знания, сколько глубинные установки и ценностные ориентации.

Ответ на эти вопросы потребовал смещения исследовательской оптики от психологии личности к социологии образования и критической педагогике. Если гуманистическая традиция рассматривала образовательную среду преимущественно сквозь призму межличностных отношений и условий самоактуализации, то социологический взгляд позволит проблематизировать саму институциональную структуру образовательного учреждения как носителя определенных – часто неявных и непреднамеренных – воспитательных воздействий.

### **3.2. Концепции «скрытого учебного плана» (*hidden curriculum*) и социального конструирования школьной реальности**

Ключевой категорией, позволившей проблематизировать неявные измерения школьной реальности, стало понятие «*скрытого учебного плана*» (*hidden curriculum*). Введенное в научный оборот Ф. Джексоном (Ph. Jackson) в 1968 году в его знаковой работе «Жизнь в классах» (*Life in Classroom*), это понятие обозначило совокупность неформальных, непреднамеренных, а часто и вовсе неосознаваемых воздействий, которые школа оказывает на обучающихся помимо официально декларируемых целей обучения [Jackson, 1968]. Ф. Джексон показал, что школьная повседневность структурируется такими измерениями, как «толпа» (необходимость существовать в коллективе сверстников), «похвала» (система оценок и поощрений) и «власть» (отношения подчинения учителю), которые в совокупности формируют особую дисциплинарную среду, требующую от ученика усвоения определенных поведенческих паттернов – терпения, послушания, конформизма [Cramp, 2012].

Развитие концепции скрытого учебного плана в 1970-1980-е годы было тесно связано с подъемом неомарксистской и критической социологии образования. В работах С. Боулза (S. Bowles) и Г. Гинтиса (H. Gintis) была сформулирована знаменитая «теория соответствия» (*correspondence theory*), согласно которой структура

социальных отношений в школе зеркально отражает структуру отношений в капиталистическом производстве [Bowles, Gintis, 1976]. Иерархичность, фрагментация деятельности, внешняя мотивация, конкуренция – все эти характеристики школьной жизни, транслируемые через скрытый учебный план, готовят учащихся к будущему месту в системе общественного разделения труда, формируя у выходцев из рабочих семей исполнительские качества, а у детей элиты – лидерские навыки. Школа, с этой точки зрения, выступает не столько агентом социальной мобильности, сколько механизмом воспроизводства классовой структуры, легитимируемым через миф о меритократии – веру в то, что успех определяется исключительно способностями и усилиями индивида.

М. Эппл (M. Apple) и Г. Жиру (H. Giroux), показав, что скрытый учебный план не просто воспроизводит социальные отношения, но и транслирует определенную идеологию, легитимирующую существующий социальный порядок через отбор и организацию школьного знания [Apple, 1979; Giroux, 2024]. Вопрос «чье знание считается наиболее ценным?» становится центральным для критического анализа учебных программ. М. Эппл продемонстрировал, что само содержание официального учебного плана, а также то, какие темы и перспективы исключаются из рассмотрения (так называемый «нулевой учебный план»), служат инструментами культурного воспроизводства и поддержания гегемонии доминирующих социальных групп [Sawyer, 2024].

Параллельно с критической традицией развивалась и функционалистская линия анализа скрытого учебного плана, восходящая к идеям Э. Дюркгейма [Durkheim, 1956] и Т. Парсонса [Parsons, 1964]. В рамках этой традиции (П. Джексон Р. Дрибен и др.) неявные механизмы социализации рассматривались как необходимый элемент интеграции индивида в общество, как способ передачи базовых норм и ценностей, обеспечивающих социальную солидарность и порядок [Dreeben, 1968; Jackson, 1968]. Принципиально важным здесь является понимание того, что школа выполняет не только

образовательную, но и воспитательную функцию, причем последняя реализуется не столько через специальные уроки, сколько через сам уклад школьной жизни – расписание, дисциплину, ритуалы, символику.

Особое место в развитии проблематики скрытого учебного плана занимают идеи Дж. Дьюи, который, хотя и не использовал этого термина, глубоко разработал концепцию «Учиться, делая» (*Learning by doing*), целью которой является не подготовка к профессии или усвоение определенных знаний, а развитие деятельной активности обучающегося. Знания извлекаются из практической самодеятельности и личного опыта обучающегося, а ценным провозглашается то, что приносит практический результат. [Dewey, 1938]. Его ученик и последователь У. Килпатрик развил эти идеи, став основоположником «метода проектов» (*The Project Method*). «Метод проектов» предусматривал такую систему обучения, когда учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы постоянно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий. При этом исследователь предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности обучающегося в социальной среде, ориентированной на обогащение его индивидуального опыта, и подчеркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на воспитанника. [Kilpatrick, 1925].

Важнейшим методологическим следствием развития концепции скрытого учебного плана стало понимание того, что образовательная среда не просто «влияет» на обучающихся, но конструирует определенную реальность, задавая границы возможного, легитимные способы мышления и действия. Школа выступает не как нейтральный передатчик знаний, а как активный агент социального конструирования реальности, формирующий у обучающихся определенную картину мира и их место в нем. Это понимание сближает проблематику скрытого учебного плана с социальным конструктивизмом П. Бергера и Т. Лукмана, а также с концепциями символического интеракционизма и этнометодологии, рассматривающими социальную

реальность как непрерывно создаваемую и воспроизводимую в повседневных взаимодействиях.

Важно подчеркнуть, что скрытый учебный план не сводится исключительно к негативной функции социального контроля. В условиях перехода к гуманистической, личностно-ориентированной парадигме образования возникает потребность в переосмыслении этого понятия и наполнении его новым смыслом: посредством скрытого учебного плана возможно не только воспроизводство неравенства, но и культурное воспроизводство в широком смысле; он может как ограничивать индивидуальные проявления личности, так и способствовать их развитию, формировать качества, необходимые для успешной включенности индивида в социальные процессы. Эта амбивалентность скрытого учебного плана требует его анализа не просто как механизма идеологического подавления, но как сложного, многоуровневого феномена, включающего как репрессивные, так и конструктивные аспекты социализации.

Более того, антропологическая перспектива позволяет выявить скрытые культурные механизмы и неформальные практики, формирующие образовательное пространство в его конкретном, повседневном измерении, и рассмотреть школу как пространство культурной трансмиссии, инкультурации и культурной терапии [Скуднова, 2023; Spindler, 1963].

Современные исследования скрытого учебного плана демонстрируют продуктивность этого концепта для анализа самых разных аспектов образовательной реальности. В фокусе внимания оказываются такие сюжеты, как:

- воспроизводство гендерных стереотипов через организацию учебного процесса и содержание учебных материалов [Java, Parcon, 2021; Stoppa, Molina, Nache, 2025];
- формирование национальной идентичности в международных школах и проблема соотношения глобального и локального в образовании [Семап, 2025];

- конструирование профессиональной идентичности через неформальные практики взаимодействия в процессе обучения (например, в медицинском образовании) [Guraya, Kearney, Doyle, 2024; Mao, Tam, Cheong, Van, 2025];
- анализ ценностного содержания учебников и выявление латентных посланий о труде, социальной иерархии и нормах поведения [Brown, 2025].

При этом, как показывают новейшие этнографические исследования, сам термин «скрытый» требует известной осторожности в употреблении. Р. Лишке-Шмидт на материале наблюдений за первыми днями пребывания детей в школе демонстрирует, что многие аспекты, традиционно относимые к скрытому учебному плану (правила поведения в коллективе, способы получения похвалы, отношения власти), вовсе не являются «скрытыми» – они эксплицитно проговариваются учителями, становятся предметом специальных уроков и транслируются через обобщенные воспитательные послания [Lischka-Schmidt, 2025]. Это наблюдение не отменяет значимости концепта, но требует более точного определения того, что именно в школьной реальности остается действительно неявным, непреднамеренным и неосознаваемым, а что, будучи формально открытым, действует на уровне повседневных рутин и не требующих рефлексии практик.

Таким образом, обращение к концепциям скрытого учебного плана и социального конструирования школьной реальности позволяет существенно дополнить и углубить представления о гуманитарной образовательной среде, сформированные в рамках гуманистической психологии. Если последняя фокусировалась на условиях, благоприятствующих самоактуализации личности, то анализ скрытого учебного плана обнажает механизмы нормализации и дисциплинирования, которые действуют в школе независимо от декларируемых гуманистических целей, и показывает, каким образом сама структура образовательной среды может как способствовать, так и препятствовать подлинному развитию субъектности. Задача проектирования

гуманитарной среды, понятой в антропологическом ключе, требует, следовательно, не только создания условий для диалога и поддержки, но и критической рефлексии над теми неявными посланиями, которые транслирует школьная повседневность, – над тем, как устроено расписание, как организовано пространство класса, какие формы взаимодействия поощряются, а какие подавляются, какие голоса и перспективы оказываются исключенными из «официального» знания, но при этом составляют подлинную ткань школьной жизни.

В противовес «банковской» модели образования, где среда выступает пассивным хранилищем информации, все более актуальной становится концепция, рассматривающая среду как активного участника образовательного процесса. Это подводит нас к необходимости анализа идей критической педагогики, в рамках которой среда перестает быть нейтральной территорией и превращается в арену диалога, критического осмысления действительности и, в конечном итоге, эмансипации (освобождения) личности. В следующем параграфе мы рассмотрим, каким образом пространственные решения могут способствовать развитию критического сознания и преодолению социального неравенства.

### **3.3. Критическая педагогика и среда как пространство диалога и эмансипации**

Осмысление образовательной среды как пространства диалога и эмансипации требует принципиального пересмотра самого онтологического статуса педагогического процесса, который, вопреки распросстраненным технократическим иллюзиям, никогда не пребывает в состоянии ценностной нейтральности.

«Не бывает нейтрального образовательного процесса. Образование либо функционирует как инструмент, который используется для облегчения интеграции поколений в логику существующей системы и приводит к конформизму с этой системой, либо становится

практикой освобождения, средством, с помощью которого мужчины и женщины критически относятся к реальности и находят пути своего участия в изменении окружающего мира» [Freire, 2017].

Борьба за контроль над знанием выдвигается в качестве доминанты конфликтного поля XXI века, знаменуя собой смену традиционных парадигм противостояния. На смену прежним формам гегемонии – военно-политической, технологической (гонке вооружений) и экономической – приходит конкуренция за эпистемическую власть, становящуюся основным ресурсом и ареной глобального соперничества.

Более того, образование быстрыми темпами обретает черты «давосской культуры», то есть стремительно превращается из института просвещения и развития личности в инструмент воспроизводства глобальной элиты, обслуживающей интересы транснационального капитала, теряя при этом свою культурную специфику, критическую функцию и ориентацию на общественное благо.

В русле критического осмысления экспансии «давосской культуры» У. Миньоло отмечает: «Кризис Уолл-Стрит не был только лишь финансовым, это был и эпистемологический кризис: он показал, что беззаветная вера в рациональные компьютерные модели, возможности прогноза потребительского поведения, вообще, крайняя степень доверия к якобы просчитываемым моделям общества будущего – всего лишь игра, но не знание о реальности. Причем игра не детей, но самоуверенных и безнравственных взрослых» [Mignolo, 1994]. Необходимы присутствие и принятие во внимание и другого знания, и других моделей образования, а также «глобальная эпистемологическая и концептуальная дискуссия о деколониальной политике знания» [Тлостанова, 2010].

Центральный вопрос современности заключается в том, как уберечь университет XXI века от превращения в рупор корпоративных ценностей и сохранить его как пространство свободного критического мышления и независимого научного поиска. Речь идет о таком типе исследовательской и образовательной среды, где креативность

не сводится к реактивному ответу на сиюминутные глобальные вызовы, а становится инструментом прогнозирования и совместного поиска решений проблем, с которыми человечество столкнется в будущем. Полемически рассматривая основные аспекты кризиса высшего образования в мире и сопоставляя эпистемологические, аксиологические, экзистенциальные и иные основания западных и западных вариантов выхода из него, Л.В. Глостанова приходит к выводу о том, что ни одна из исторически признанных и устоявшихся моделей высшего образования не отвечает этим требованиям. Кантовско-гумбольдтовская (национально-ориентированная) модель, корпоративная модель, обслуживающая логику неолиберальной глобализации, и постсоветская бюрократическая модель оказываются несостоятельными перед лицом быстро меняющейся архитектуры мира и усложняющихся моделей социальности и субъектности [Глостанова, 2009].

Можно предположить, что корень этой несостоятельности, при всех очевидных различиях перечисленных моделей, кроется в их общем эпистемологическом фундаменте. Все они основываются на том, что Сантьяго Кастро-Гомес называет «хиюбрисом нулевой точки отсчета» [Castro-Gomez, 2007], и на феномене «колониальности знания» [Глостанова, Mignolo, 2009]. Речь идет об особой системе производства знания, которая легитимирует себя, полагая собственную позицию единственно возможной нормой и универсальной точкой отсчета. Эта система предоставляет познающему субъекту привилегированное, «нулевое» положение – якобы изъятую из реальности позицию внешнего наблюдателя, обладающего правом выносить суждения об остальном мире, но при этом остающегося невидимым и недоступным для чужого взгляда, для того, чтобы самому стать объектом изучения и интерпретации.

На протяжении всей своей истории западный университет эпохи модерна, в каких бы обличьях он ни предстал, выполнял функцию проводника колониальности знания. Системы производства знания всегда укоренены в конкретных телесных и геополитических

условиях того мира – современного / колониального, – в котором они возникают, воспроизводятся и трансформируются. Все порождения модерна, включая его дисциплинарный аппарат, несут на себе отпечаток гегемонной западной эпистемы, присвоившей себе исключительное право наделять смыслом все и вся, что оказывается в орбите ее влияния.

Логика западной имперской эпистемологии и университета как ее порождения состоит в культивировании метадискурса, который легитимирует себя путем дисквалификации различия или, иначе говоря, состоит в постоянном создании и пересоздании эпистемологического колониального различия: варвары, примитивные или восточные народы, индейцы, небелые, женщины и др. дисквалифицируются как люди, находящиеся за пределами или позади (модерности) и нуждающиеся в приведении их к настоящему модерности. Соответственно, наука и образование организуются вокруг изучения иного как отклонения от своего, на приведении его к общему знаменателю своего или на абсолютизации различия. Модерность из исторической эпохи превращается в имперскую категорию самолегитимации и дисквалификации любого эпистемологического различия. Ведь классификация человечества содержится не в объекте, а в познающем субъекте и в той системе знания, в которой он оперирует. Европейский субъект в виде отдельных людей или институтов и дисциплин колонизирует знание (путем присвоения его содержания или путем объявления чужого знания нелегитимным) и бытие.

Прежние модели университета развивались целиком в русле монотопической герменевтики [Глостанова, 2009], которой соответствует монодисциплинарный подход в таксономии знания и эпистемология нулевой точки отсчета. Ограниченность этой позиции состоит в том, что вполне определенная в пространстве и времени западноевропейская традиция, основанная на конкретной локальной истории, выдается за универсальную и используется в качестве критерия для всего человечества. В образовании это особенно ярко выражается в гуманитарных и социальных науках. Методы, категории

анализа, понятия и нормы – все принадлежит западному пространству модерности, но предстает как общечеловеческое и данное раз и навсегда. Эти принципы перестали отвечать современной социокультурной и эпистемологической реальности. Без попыток выйти за пределы западной модерности, забыв о беспрекословности ее мыслительных установок, будет вряд ли возможно кардинально что-то изменить и преодолеть образовательный и знаниевый кризис. Обсуждая возможные анатомии университета в XXI веке, важно сфокусироваться именно на вопросе производства знания и его циркуляции, которая может носить тоталитарный или освободительный критический характер, на переходе от «знания» в единственном числе (как это соответствует грамматическим нормам большинства европейских языков) к знаниям во множественном числе, отражающим плюриверсальность современного мира.

В связи с этим возникает задача принципиально иного уровня: речь идет не о смене форм трансляции знания, обновлении учебных курсов, повышении эффективности обучения или освоении актуальных компетенций, но о деконструкции самих оснований знания и образования. Обращение к опыту критической педагогики, основоположником которой по праву считается бразильский мыслитель Паулу Фрейре [Фрейре, 2017], открывает здесь продуктивные перспективы. Развивая идеи Фрейре, современные исследователи актуализируют широкий спектр проблем – от социально-классовых и деколонизальных до этно-расовых, феминистских, квир- и экологических, – предлагая различные модели подлинно демократической педагогики. Ее фундамент составляет отказ от «банковской» модели образования, предполагающей пассивное наполнение обучающегося знанием, в пользу культивации критического мышления и последовательное преодоление властной асимметрии в дихотомии «педагог – обучающийся».

Для XXI столетия может оказаться гораздо важнее попытаться завершить проект модерности, в том числе и в сфере образования и генерирования знания, не исчерпавшим себя западным путем,

а путем создания региональных и глобальных коалиций другого знания и иных плюриверсальных форм университета, основанных на плюритопической или многопространственной герменевтике [Mignolo, 1994; Tlostanova, Mignolo, 2012] и на паритетном диалоге между представителями незападного мира – от студентов до преподавателей, исследователей, активистов НПО и политического общества в целом – в поисках альтернативных моделей знания и иной архитектуры университета будущего.

Определение вектора этих изменений не может быть прерогативой лишь ограниченного круга административных структур. Напротив, в процесс обсуждения и формирования образовательной политики необходимо вовлекать максимально широкий круг групп, различающихся по своему положению, потребностям и интересам. Ключевым принципом при этом становится создание условий, в которых каждая из этих групп могла бы реализовать свое право на сохранение идентичности и уникальности в рамках образовательного процесса. Речь идет о такой модели (плюриверситета), которая, не требуя отказа от собственных эпистемологических традиций, открывает доступ к диалогу с иными знаниевыми системами, выстраивая архитектуру образования на принципиально нетоталитарных основаниях [Тлостанова, 2009].

Критическая педагогика, сформировавшаяся под влиянием идей Паулу Фрейре и его последователей, предлагает принципиально иное понимание образовательной среды – не как нейтрального пространства трансляции знаний, а как поля напряженных социальных, культурных и политических отношений, в котором разворачивается борьба за эмансипацию. Фундаментальная критика П. Фрейре «банковской модели» образования, где обучающийся выступает пассивным получателем информации, а педагог – ее единственным легитимным источником, открывает путь к пониманию диалога как существенной характеристики подлинно освобождающего обучения [Sharma, 2025]. В этой перспективе диалог перестает быть просто методическим приемом и становится онтологическим основанием

педагогического процесса, поскольку именно в диалогическом столкновении различных голосов и опытов рождается критическое сознание. П. Фрейре подчеркивает, что «легитимность педагогики заключается именно в диалоге», который позволяет преодолеть иерархическое противоречие между учителем и учеником, превращая всех участников образовательного процесса одновременно в обучающихся и обучающихся.

Развивая эту традицию, Генри Жиру вводит понятие «трансформативного интеллектуала», помещая педагога в более широкий социально-политический контекст [Giroux, 2014]. Образовательная среда, согласно Г. Жиру, не может рассматриваться в отрыве от борьбы за демократические ценности и социальную справедливость. Школы и университеты выступают как «общественные сферы», в которых воспроизводятся, оспариваются и трансформируются существующие властные отношения. Критическая педагогика в этом контексте призвана «осветить отношения между знанием, авторитетом и властью», создавая язык одновременно критики и возможности. Образовательная среда становится пространством, где обучающие и обучающиеся могут действовать как агенты социальных изменений, а не просто пассивные исполнители предписанных ролей.

Важное дополнение в понимание диалогической среды вносит Белл Хукс, чья концепция «вовлеченной педагогики» (*engaged pedagogy*) акцентирует целостность образовательного процесса, соединяющего рациональное и эмоциональное начала. Для Б. Хукс подлинно эмансипаторное образование требует создания «счастливой учебной среды», где преодолеваются иерархические отношения между преподавателем и студентами, а личный опыт обучающихся признается легитимным источником знания. Особое значение приобретают стратегии заботы (*care*), внимания (*concern*) и связи (*connection*), которые позволяют превратить образовательное пространство в сообщество взаимного уважения и доверия [Comeforo, Matacin, 2023]. При этом Б. Хукс, опираясь на собственный опыт афроамериканской женщины-преподавателя, подчеркивает необходи-

мость рефлексивного отношения к собственной власти: пройдя через период «глубокого страха использовать авторитет так, чтобы это не увековечивало классовое превосходство и другие формы доминирования», она приходит к признанию продуктивного потенциала власти, направленной на эмансипацию студентов.

Однако критическая педагогика не была бы последовательно критической, если бы не подвергала рефлексии собственные основания. Элизабет Эллсворт в своей программной статье “Why doesn't this feel empowering?” подвергает сомнению то, что она называет «репрессивными мифами критической педагогики» [Ellsworth, 1992]. Э. Эллсворт предупреждает об опасности создания «иллюзии равенства» через такие техники, как открытая дискуссия или признание студентов носителями знания, при том что институционализованные властные различия между преподавателем и студентами остаются нетронутыми. Эта критика заставляет более трезво оценивать эмансипаторный потенциал образовательной среды: осознание власти не тождественно доступу к ней, и педагогический диалог всегда разворачивается в поле асимметричных отношений, которые невозможно полностью элиминировать простым декларированием равноправия.

Современные исследователи, такие как Фредрик Свенссон, проводят важные различия между разными версиями диалогической педагогики. Сравнивая подходы Паоло Фрейре и Гаятри Спивака, Ф. Свенссон показывает, что даже при видимом сходстве установок – критика «банковского» образования, требование учиться у тех, кто находится «внизу», признание диалога основой педагогики – существуют принципиальные различия в методологии. Если П. Фрейре оставляет за педагогом право решать, какие голоса должны быть услышаны, а какие – заглушены, создавая тем самым возможность для нового витка угнетения, то Г. Спивак предлагает более осторожную, всегда временную стратегию, использующую деконструкцию как защиту от исключения «инаковости» [Svennson, 2024]. Эта дискуссия указывает на принципиальную незавершенность проекта

эмансипаторной педагогики: среда как пространство диалога не может быть раз и навсегда сконструирована по правильному рецепту, но требует постоянной рефлексии о границах собственной открытости и условиях подлинного признания Другого.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что критическая педагогика предлагает принципиально иную оптику рассмотрения образовательной среды – не как нейтрального вместилища знаний, а как динамичного поля диалогических отношений, властных асимметрий и эмансипаторных возможностей. Отправляясь от фрейдовской критики «банковской модели» образования, исследователи последовательно расширяют понимание того, каким образом среда может становиться пространством подлинного диалога и освобождения. Г. Жиру помещает этот процесс в контекст борьбы за демократические ценности, наделяя педагога миссией трансформативного интеллектуала, тогда как Белл Хукс акцентирует целостность образовательного опыта, соединяющего рациональное познание с эмоциональной вовлеченностью и заботой.

Вместе с тем критическая рефлексия, предпринятая Э. Эллсворт и развитая в работах Ф. Свенссона, обнажает внутренние противоречия самого эмансипаторного проекта: декларируемое равенство участников диалога не отменяет институционализованных властных различий, а стремление «дать голос» угнетенным может оборачиваться новыми формами исключения, если педагог сохраняет за собой право определять, какие именно голоса заслуживают быть услышанными. Эта напряженность между эмансипаторным горизонтом и неизбежной асимметрией педагогической ситуации оказывается не препятствием, а продуктивным условием развития критической педагогики: она требует от исследователей и практиков постоянной рефлексии о границах собственной открытости и условиях подлинного признания Другого.

Таким образом, образовательная среда как пространство диалога и эмансипации не может быть раз и навсегда сконструирована по единственно верному образцу. Ее подлинно критический

потенциал раскрывается в способности удерживать эту принципиальную незавершенность, сохранять чувствительность к множественным голосам и опытом, не редуцируя их к заранее заданным схемам. В этом смысле критическая педагогика оказывается не столько набором готовых методических решений, сколько постоянным вопрошанием о том, при каких условиях образование действительно становится практикой свободы, а среда – местом встречи, где различие не стирается, но получает право на признание. Этот теоретический вывод открывает перспективы для дальнейших эмпирических исследований конкретных образовательных практик, реализующих диалогический и эмансипаторный потенциал в работе с различными группами обучающихся, чей опыт создает как вызовы, так и ресурсы для переосмысления устоявшихся моделей обучения и утверждения иных способов бытия в образовательном пространстве.

Однако разговор о среде как о «месте встречи» требует более пристального внимания к самому понятию «места». Если критическая педагогика указывает на необходимость диалога и признания различий, то философия места (*philosophy of place*) и экологический подход к образовательной среде позволяют увидеть, как эти процессы укоренены в конкретных пространственно-временных, телесных и материальных условиях. Именно здесь, в повседневной топографии образовательных пространств – от расположения парт в аудитории до архитектуры кампуса и отношений с окружающим миром – обретают плоть абстрактные принципы эмансипации и диалога.

### **3.4. Философия «места» (*philosophy of place*) и экологический подход к образовательной среде**

Исследование образовательных практик, реализующих эмансипаторный потенциал, с необходимостью подводит нас к вопросу о том, в каких именно пространственно-предметных условиях диалог и свобода становятся возможными. Ответ на этот вопрос лежит

в плоскости философии «места» (*philosophy of place*) и экологического подхода, которые позволяют рассмотреть образовательную среду не как нейтральный контейнер для педагогических действий, но как активного участника образовательных отношений, обладающего собственным смыслопорождающим потенциалом. Обращение к философии места знаменует собой отказ от абстрактной универсальности, долгое время доминировавшей в западной образовательной теории и делавшей пространство «невидимым» или нерелевантным [Tesar, 2025]. В противовес этой традиции, «пространственный поворот» настаивает на том, что место никогда не является нейтральным: оно сформировано историей, политикой, властью и памятью, а значит, является не просто фоном, но активной силой, конституирующей субъективность и отношения.

Философское осмысление «места» ведет к пересмотру фундаментальных категорий. Если традиция *Bildung*, восходящая к Г. Гегелю и В. Гумбольдту, часто трактовала материальный мир как ограничивающее и враждебное пространство, которое субъект должен преодолеть на пути к свободе, то современные исследования предлагают иную оптику [Schaffar, Kronqvist, 2024]. Отношения между субъектом и миром могут быть поняты как диалогические, где материальная среда выступает не противником, а условием возможности становления.

В образовательном контексте это понимание развивается в рамках *локального метода обучения или место-ориентированного обучения (обучения через пространство)* (*place-based education*) (*PBE*), философия которого была концептуализирована в работах Сары К. Андерсон, Дэвида Грюневальда, Грегори Смита, Дэвида Собела и Лейна Цукера [Anderson, 2017; Sobel, 2004]. Данный подход исходит из презумпции, что подлинное обучение укоренено в локальном – уникальной истории, культуре, экономике и экологии конкретного места. Критикуя глобализацию за нивелирование локальной идентичности и формирование «мобильных, укорененных и аутистичных по отношению к своим местам» индивидов, теоретики место-

ориентированного обучения видят задачу образования в восстановлении связей человека с его «родной почвой». Речь идет не об изоляции, а о диалектике локального и глобального: понимание мировых процессов должно вырастать из глубокого знания своего места, что Лори Лэйн-Цукер назвал «просвещенным локализмом» [Lane-Zucker, 2004]. Такой подход к образованию предполагает процесс «восстановления истории» (re-storying), позволяя обучающимся творчески и ответственно вписать себя в континуум природы и культуры своего места.

Эта педагогическая стратегия созвучна более широкой концепции «Экология образования и развития ребенка», которая, как отмечает И.А. Тагунова, сегодня определяет вектор обновления содержания образования в мировой практике. Данная концепция утверждает, что личность обладает многочисленными связями и развивается лишь во взаимодействии с обществом и средой [Тагунова, 2019, с. 110]. Экологический подход к образованию акцентирует внимание на множественных контекстах развития ребенка, выводя за скобки узкое понимание обучения как изолированного процесса усвоения знаний.

Наиболее последовательное развитие идеи экологии образования получили в США, где исследователи, опираясь на отдельные положения данной концепции, разрабатывают новые методы обучения, направленные на организацию взаимодействия обучающихся со всеми субъектами образовательной деятельности и окружающей средой. Особое место среди этих разработок занимает локальный метод обучения, ориентированный на объединение студентов в небольшие исследовательские сообщества, мотивированные на изучение своего региона и проведение разнообразных исследований [Алейникова, 2021].

В основе локального метода обучения лежит обращение к окружающей среде как к источнику и контексту познания. Его философия заключается в выстраивании образовательного опыта через непосредственное взаимодействие студентов с реальным пространством

их жизни – будь то погружение в культуру и социальную ткань локального сообщества, исследование природных и исторических особенностей места или метафорическое освоение пространства как смысловой категории.

Данный педагогический метод, как отмечают его основатели Д. Собель и Д. Грюневальд, возник как ответ на кризисные явления в образовании, спровоцированные чрезмерной стандартизацией учебного процесса [Gruenewald, Smith, 2014]. В сегодняшней образовательной практике он выступает многофункциональным инструментом, позволяющим эффективно решать задачи развития, воспитания и социализации личности. Данная педагогическая модель предполагает вовлечение учащихся в совместную деятельность с местными сообществами, направленную на решение актуальных социальных проблем. Процесс обучения разворачивается в непосредственном контакте с окружающей средой – будь то городское пространство или природный ландшафт – и строится на изучении локального наследия, культуры, экологических особенностей и жизненного опыта людей, населяющих эту территорию. В рамках данного подхода локальное сообщество превращается в пространство обучения, «классную комнату»: студенты исследуют актуальные проблемы своего региона и перенимают знания у местных экспертов. Полученный опыт позволяет им формулировать решения, которые, будучи укорененными в локальном контексте, обладают потенциалом для применения на глобальном уровне.

Локальный метод обучения направлен на достижение комплексных задач и позволяет достичь следующих целей:

- *Успеваемость студентов*: повышает вовлеченность и академические достижения, формируя у обучающихся чувство личной ответственности за сохранение локальной среды и благополучие местного сообщества.
- *Социально-экономическая устойчивость сообщества*: способствует формированию устойчивых партнерских связей между образовательными учреждениями и местными социальными

и экологическими организациями. Такое взаимодействие создает основу для повышения качества жизни и долгосрочной экономической стабильности территории.

- *Экологическая целостность*: погружение в локальные экологические контексты через проектную деятельность позволяет студентам вносить реальный вклад в решение природоохранных задач своего региона и поддерживать качество окружающей среды.

К числу существенных преимуществ локального метода обучения следует отнести его процессуальную природу: будучи непрерывным по своей сути, этот подход допускает постоянную корректировку в ходе реализации. Такая гибкость позволяет оперативно реагировать на изменения в жизни сообщества, новые запросы участников или результаты промежуточных исследований, превращая образовательный процесс в динамичную, саморазвивающуюся систему.

Показательно, что эта внутренняя динамика педагогического метода созвучна более масштабным процессам, происходящим сегодня на уровне взаимодействия общества и природы. Как отмечают исследователи, наиболее примечательной чертой индустриализации и урбанизации планеты является нарастающий динамизм изменения природных явлений, вызванных воздействием человека. В последнее время темпы изменения природных явлений на земле вполне сопоставимы с темпами изменения общественных явлений. Происходит стремительное стирание граней между природным и общественным, и это обстоятельство заставляет принципиально менять многие, казавшиеся незыблемыми, представления в области естественных наук, а прежнее понимание процессов взаимодействия общества и природы претерпевает изменения по многим параметрам. По сути дела, совершается переход от упрощенной модели в понимании этой проблемы, когда природная среда рассматривалась как инвариант, а роль динамического фактора во взаимодействии отводилась лишь обществу, к модели более сложной и диалектической, где не только общество, но и природная среда находятся в состоянии взаимного

изменения и подвижного равновесия [Кротовская, Кулагина-Ярцева, 2023].

Современная экологическая этика стремится выработать новые ценностные основы. Она предполагает такое видение мира, где человек перестает быть высшим существом, единственным, кто обладает моральным статусом, отказывая в нем любым другим живым или неживым объектам. Таким образом, экологически ориентированное этическое мышление в попытках обосновать новый взгляд на человека и природу переживает ценностную трансформацию, которая еще не завершилась [Кротовская, Кулагина-Ярцева, 2023].

Закономерным следствием этой трансформации становится пересмотр отношений человека с природой в различных сферах социальной практики, и образование оказывается одной из ключевых областей, где новый ценностный фундамент обретает конкретные педагогические формы. Именно здесь, параллельно с развитием философии места и во многом синергично с ней, формируется экологический подход к образовательной среде. Его эмпирические основания подкреплены обширными исследованиями благотворного влияния природы на когнитивное развитие, психоэмоциональное благополучие и социальное поведение детей. Контакт с природой способствует развитию критического мышления, просоциального поведения и творческой игры [Chiesi et al., 2024]. Ричард Лув ввел понятие «природо-дефицитного расстройства», описав широкий спектр проблем, связанных с отрывом детей от естественной среды обитания [Louv, 2008]. Экологический подход в образовании стремится преодолеть этот разрыв через различные модели – от «лесных школ» (Forest Schools), практикующих погружение в природную среду, до «зеленых школ» (Green Schools), интегрирующих принципы устойчивого дизайна и биофилии в архитектуру и повседневную практику.

Особого внимания заслуживает концепция биофильного дизайна, основанная на гипотезе биофилии Э.О. Уилсона, согласно которой люди обладают врожденной потребностью в связи с природой

[Wilson, 1984]. Применительно к образовательной среде биофильный дизайн означает не просто озеленение, а сознательное встраивание природных элементов в архитектуру и организацию пространства для поддержки когнитивных процессов и эмоционального комфорта. Ярким примером такого подхода является опыт школ, реализующих программы регенеративного дизайна и пермакультуры, где восстановление экосистем становится частью учебного процесса и формирования активной гражданской позиции. В российской педагогической практике элементы этого подхода находят отражение в нескольких направлениях. Прежде всего, это ноосферно-экологические системы образования, интегрирующие естественнонаучное и гуманитарное знание через призму местной культуры и природы. Как отмечают исследователи Ивановского государственного университета, концепция ноосферного университета сегодня рассматривается как российский концептуальный «ответ» инструментальным западным образовательным моделям, предлагая целостное видение мира и коэволюцию естественного и искусственного интеллекта [Смирнов Г.С., Смирнов Д.Г., Меликян, 2024]. Ноосферное образование, разработанное Н.В. Масловой, базируется на принципах природосообразности, учитывая биоритмы обучающихся и используя механизмы релаксационно-активного преподавания (REAL-методика), где восприятие информации строится на естественном чередовании фаз расслабления и активности [Маслова, 2002].

Практическая реализация биофильного подхода прослеживается и в проектной деятельности российских школьников. Так, в Санкт-Петербурге ежегодно проводится городской детский проект «Я дизайнер – СТО идей!», где участники конструируют дизайн-проекты зданий на основе биологических форм растений, создавая «Тыкводомусы», «Подсолнуходомусы» и другие инновационные постройки, что позволяет им осваивать принципы бионики через творческую деятельность. Во Всероссийском детском центре «Орленок» реализуется программа «Архитектурная бионика – учимся у природы», где подростки изучают инженерную графику и строят графические

модели с помощью 3D-принтера, знакомясь с примерами биотека в российской архитектуре – от Останкинской башни до олимпийских объектов в Сочи.

Еще одним значимым направлением становится развитие междисциплинарных школ природоподобных технологий. В Технопарке Физтех-лицея имени П.Л. Капицы регулярно проводятся образовательные смены, где школьники из разных регионов изучают биомиметику – имитацию природных моделей для решения человеческих проблем. Участники моделируют комариное крыло на 3D-принтере, создают роботов-водомеров и исследуют применение биомиметики в архитектуре. Эти проекты демонстрируют, как российское образование осваивает природоподобные технологии, формируя у обучающихся целостное экологическое мышление и понимание глубинной связи человека с окружающей средой.

Таким образом, философия места и экологический подход позволяют перевести разговор об эмансипации из абстрактно-дискурсивной плоскости в плоскость конкретных материальных условий. Они показывают, что «практика свободы» в образовании невозможна без создания среды, которая поддерживает, укореняет и исцеляет. Диалог, о котором писал П. Фрейре, обретает здесь новое измерение – это диалог не только между людьми, но и между человеком и местом, культурой и природой, телом и ландшафтом. Тем самым преодолевается классическая оппозиция западной педагогики: становление (*Bildung*) перестает мыслиться как преодоление материального мира и начинает пониматься как углубление связи с ним. Образовательная среда как место встречи становится пространством, где различие не только признается на уровне дискурса, но и получает материальную опору для своего существования и развития. Иными словами, подлинная эмансипация в образовании возможна не вопреки месту, а благодаря ему – через обретение опоры, укоренение и диалог с тем ландшафтом, который делает любое человеческое движение осмысленным.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Проведенный в третьей главе анализ мирового научного дискурса о среде обучения и гуманитарных практиках позволяет зафиксировать ряд принципиальных результатов, существенных для развития теории гуманитарной образовательной среды и понимания ее антропологических оснований.

Рассмотрение четырех взаимосвязанных линий мирового дискурса – гуманистической психологии, концепций скрытого учебного плана, критической педагогики и философии «места» – обнаруживает отчетливую логику движения исследовательской мысли. Исходным пунктом выступила гуманистическая традиция, представленная работами А. Маслоу и К. Роджерса, которая обосновала принципиальную значимость создания условий для самоактуализации личности в образовательном процессе. Модель «центрированной на обучающемся» среды, утверждающая ценность безусловного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтности педагога, стала фундаментом для последующей концептуализации гуманитарных практик в образовании. Однако фокусировка преимущественно на межличностных отношениях оставляла в тени вопрос о том, как устроена школа как социальный институт и каким образом сама организация образовательного процесса может воспроизводить неравенство и властные асимметрии.

Ответом на этот запрос стало развитие концепций «скрытого учебного плана» (С. Боулз, Г. Гинтис, Ф. Джексон, М. Эппл), обнаживших механизмы неявной социализации и дисциплинирования, действующие в школьной повседневности. Исследования в этой традиции продемонстрировали, что образовательная среда не просто «влияет» на обучающихся, но конструирует определенную реальность, транслируя ценностные установки, поведенческие паттерны и представления о социальной иерархии – зачастую независимо от декларируемых педагогических целей. Принципиально важным для нашего исследования оказывается вывод об амбивалентности

скрытого учебного плана: он может выступать как механизмом социального контроля и воспроизводства неравенства, так и ресурсом культурного развития и формирования субъектности, что требует от исследователя критической рефлексии над неявными измерениями образовательной среды.

Наиболее последовательную концептуализацию эмансипаторного потенциала образовательной среды предложила критическая педагогика, основоположником которой выступил П. Фрейре. Отправляясь от критики «банковской» модели образования, эта традиция рассматривает среду не как нейтральное пространство трансляции знаний, а как поле напряженных социальных, культурных и политических отношений, в котором разворачивается борьба за освобождение. Ключевым понятием здесь выступает диалог – не методический прием, но онтологическое основание педагогического процесса, позволяющее преодолеть иерархическое противоречие между педагогом и обучающимся и превратить образование в практику обретения голоса и критического осмысления действительности.

Развитие идей П. Фрейре в работах Г. Жиру (концепция «трансформативного интеллектуала»), Б. Хукс («вовлеченная педагогика»), а также их критическое переосмысление Э. Эллсворт и Ф. Свенссон позволили зафиксировать принципиальную напряженность, присущую эмансипаторному проекту: декларируемое равенство участников диалога не отменяет институционализированных властных различий, а стремление «дать голос» угнетенным может оборачиваться новыми формами исключения, если педагог сохраняет за собой право определять, какие голоса заслуживают быть услышанными. Эта напряженность, однако, выступает не препятствием, а продуктивным условием развития критической педагогики, требующим постоянной рефлексии о границах открытости и условиях подлинного признания Другого.

Кульминацией логики развития мирового дискурса становится обращение к философии «места» (*philosophy of place*)

и экологическому подходу, которые позволяют перевести разговор об эмансипации из абстрактно-дискурсивной плоскости в плоскость конкретных материальных условий. «Пространственный поворот» в социальных и гуманитарных науках утверждает, что место никогда не является нейтральным: сформированное историей, политикой, властью и памятью, оно выступает не пассивным фоном, но активной силой, конституирующей субъективность и отношения. В образовательном контексте это понимание развивается в рамках локального метода обучения (place-based education), философия которого (Д. Грюневальд, Г. Смит, Д. Собел, Л. Цукер) исходит из презумпции укорененности подлинного обучения в уникальной истории, культуре и экологии конкретного места.

Принципиальным достижением этого подхода является преодоление классической оппозиции западной педагогической традиции (Bildung), где материальный мир мыслился как препятствие на пути к свободе. В новой оптике становление и укорененность предстают не взаимоисключающими, но взаимоподдерживающими аспектами человеческого развития. Диалог обретает здесь новое измерение – это диалог не только между людьми, но и между человеком и местом, культурой и природой, телом и ландшафтом. Образовательная среда как место встречи становится пространством, где различие не просто декларируется, но получает материальную опору для своего существования и развития.

Синергично с философией места развивается экологический подход к образовательной среде, эмпирические основания которого подкреплены обширными исследованиями влияния природы на когнитивное развитие, психоэмоциональное благополучие и социальное. Важнейшим вектором развития мирового дискурса становится осознание планетарного контекста образования: сегодня невозможно говорить о гуманитарных практиках, игнорируя вопрос о месте человека в биосфере и его ответственности перед будущими поколениями.

Это осознание сопряжено с глубинной ценностной трансформацией экологической этики, предполагающей отказ от антропоцентрической парадигмы, где человек мыслился единственным обладателем морального статуса, в пользу более сложной и диалектической модели взаимного изменения и подвижного равновесия общества и природы. Концепция биофильного дизайна, основанная на гипотезе биофилии Э.О. Уилсона, предлагает конкретные архитектурные и педагогические решения, встраивающие природные элементы в образовательное пространство для поддержки когнитивных процессов и эмоционального комфорта.

Рассмотрение российского опыта позволяет выявить как точки сопряжения с мировым дискурсом, так и специфические концептуальные разработки. Прежде всего, это ноосферно-экологические системы образования, интегрирующие естественнонаучное и гуманитарное знание через призму местной культуры и природы. Концепция ноосферного университета выступает российским концептуальным «ответом» инструментальным западным образовательным моделям, предлагая целостное видение мира и коэволюцию естественного и искусственного интеллекта. Принципы природосообразности, учет биоритмов обучающихся, релаксационно-активные методики преподавания (Н.В. Маслова) представляют собой оригинальную разработку, созвучную мировым тенденциям биофильного дизайна и экологической педагогики.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что современный мировой научный дискурс о среде обучения и гуманитарных практиках движется в сторону интегральной модели, синтезирующей достижения различных исследовательских традиций. Гуманистическая психология поставляет понимание условий, необходимых для самоактуализации личности и раскрытия ее потенциала. Концепции скрытого учебного плана и критическая педагогика обнажают механизмы социального конструирования реальности и властных асимметрий, требующие критической рефлексии и сознательного проектирования образовательных сред как пространств диалога

и эмансипации. Философия «места» и экологический подход возвращают образованию утраченное измерение материальности, показывая, что подлинная «практика свободы» возможна не вопреки месту, а благодаря ему – через обретение опоры, укоренение и диалог с тем ландшафтом, который делает любое человеческое движение осмысленным.

Таким образом, гуманитарная образовательная среда в ее современном понимании предстает как сложное, многоуровневое образование, включающее:

- психологическое измерение – условия для самоактуализации, принятия и эмпатического понимания;
- социокультурное измерение – рефлексию над механизмами скрытой социализации и властными асимметриями;
- критико-эмансипаторное измерение – диалогическую открытость, признание различий и право голоса для всех участников;
- пространственно-материальное измерение – укорененность в конкретном месте, диалог с природой и ландшафтом, биофильный дизайн образовательной среды.

Дальнейшие исследования в этой области требуют не только теоретической концептуализации, но и эмпирического изучения конкретных образовательных практик, реализующих интегральный подход к созданию гуманитарной среды, а также межкультурного диалога, позволяющего выявить как универсальные закономерности, так и уникальные особенности национальных педагогических традиций в их ответе на вызовы современного динамичного мира.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретико-методологическое исследование позволило осуществить комплексный анализ феномена гуманитарной среды как ключевой категории современной педагогики, проследив ее генезис, эволюцию и актуальные интерпретации в отечественной и мировой научной мысли.

Установлено, что современное понимание гуманитарной среды укоренено в антропоцентрическом повороте европейской философии, идеях отечественной религиозно-философской антропологии и прогрессивистской педагогики, которые заложили основы для восприятия образовательного пространства как ценностно-смыслового и культуротворческого универсума.

Феномен гуманитарной среды был выведен из периферийных описаний «духа» или «атмосферы» учебного заведения в ранг центральной педагогической категории. Этот путь отражает общую эволюцию педагогики от дидактоцентризма к средовой парадигме, где акцент смещается с прямого воздействия на проектирование контекстов развития.

Анализ показал, что категория «гуманитарная среда» логически и содержательно вырастает из предшествующих педагогических конструктов – «воспитывающей», «образовательной», «культурно-образовательной», «развивающей» среды. Ее специфика заключается в акценте на целостном, диалогическом и смыслопорождающем характере условий развития личности, интегрирующих познавательные, ценностные, коммуникативные и практические аспекты бытия в образовательном учреждении.

Систематизированы ключевые методологические подходы к изучению среды. С одной стороны, отечественная научная мысль (Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) сформировала мощную традицию средового и социокультурного анализа, операционализированного в моделях, технологиях проектирования и диагностики. С другой стороны, западная мысль обогатила

понимание среды идеями гуманистической и критической педагогики, теорией скрытого учебного плана и, наконец, экосистемной парадигмой, переводящей анализ на уровень сетевых взаимодействий и коэволюции.

Отечественная мысль таким образом сформировала прагматико-технологическое направление, сделавшее среду объектом диагностики, моделирования и проектирования. В свою очередь, западная традиция развивала критико-философское и социологическое направление, раскрывающее среду как пространство власти, идеологии и социального конструирования.

На основе проведенного компаративного анализа предложена интегральная дефиниция гуманитарной среды, под которой предлагается понимать целенаправленно организуемое, ценностно-насыщенное и семиотически структурированное пространство совместной деятельности и диалога, в котором посредством системы культурных практик, символов и коммуникаций осуществляется трансляция, интерпретация и порождение гуманитарных смыслов, обеспечивающих становление рефлексивной, ответственной и культурно идентичной личности.

Анализ мирового дискурса позволил констатировать несколько магистральных трендов.

1. **Переход от метафоры к модели:** эволюция от описаний «атмосферы» или «духа» к сложным экосистемным и сетевым моделям, позволяющим анализировать динамику, связи и устойчивость среды.
2. **Цифровая трансформация:** стирание границ между физическим и виртуальным, что порождает феномен гибридной (blended) гуманитарной среды, требующей новых принципов проектирования.
3. **Контекстуализация и регионализация:** повышенное внимание к укорененности среды в конкретном культурно-историческом и территориальном контексте, особенно для региональных университетов.

4. *Сдвиг в управленческой парадигме*: от административного регулирования к фасилитации, кураторству и со-конструированию среды совместно со всеми ее акторами (администрация, преподаватели, студенты).

Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего концептуального расширения теории гуманизации и гуманитаризации в образовании:

1. Разработка диагностического инструментария, позволяющего измерять не только формальные показатели, но и качественные параметры среды: плотность коммуникаций, уровень смыслопорождения, силу ценностной консолидации.
2. Эмпирические исследования конкретных механизмов трансляции культурного кода и формирования идентичности в условиях цифровой среды.
3. Сравнительные международные исследования моделей гуманитаризации среды в университетах разных типов (классические, предпринимательские, университеты третьей миссии и др.).
4. Философско-педагогическое осмысление вызовов искусственного интеллекта для гуманитарной среды, поиск баланса между технологической эффективностью и антропологической аутентичностью.

Гуманитарная среда, таким образом, предстает не как факультативное дополнение к образовательному процессу, а как его смысловой и антропологический фундамент. Это сложный педагогический феномен, находящийся на пересечении традиций и инноваций, дисциплинарного знания и междисциплинарного синтеза, институциональных рамок и спонтанной самоорганизации. Ее целенаправленное осмысление и конструирование становится ключевой интеллектуальной и практической задачей для обеспечения качества образования, отвечающего вызовам сложности, неопределенности и ценностных поисков современного мира.

Феномен гуманитарной среды предстает как живая, развивающаяся теоретическая конструкция и практическая проблема. Ее

изучение находится на острие современных вызовов: цифровой трансформации, кризиса смыслов, необходимости воспитания сложного человека для сложного мира. Дальнейший прогресс будет зависеть от способности научного сообщества к междисциплинарному диалогу, методологической смелости и фокусировке на антропологическом ядре образовательного процесса, где гуманитарная среда выполняет роль незаменимого проводника и со-творца человеческого в человеке.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаренко, С. А. Социальное и гуманитарное: топологемы культурного бытия / С. А. Азаренко // Гуманизация современной философии и гуманитаризация общественных наук: материалы научной конференции (17-18 мая 2018 г.). – Екатеринбург: Деловая книга, 2018. – С. 35-39.
2. Алейникова, К. А. Локальный метод обучения в практике современного образования в США / К. А. Алейникова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. – Т. 1. – № 1 (74). – С. 114-124.
3. Аристотель Никомахова этика / Аристотель // Сочинения: в 4 т. – Москва : Мысль, 1984. Т. 4. – С. 53-293.
4. Аристотель Физика / Аристотель // Сочинения: в 4 т. – Москва : Мысль, 1981. – Т. 3. – 613 с.
5. Асмус, В. Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. – Москва : Высшая школа, 2005. – 408 с.
6. Асриев, А. Ю. Идея образовательной экосистемы в модернизации кадетского образования / А. Ю. Асриев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 3. – С. 104-109. DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-28-104-109>
7. Астафьева, Е. Н. Дискуссия о педагогике среды в советской науке (рубеж 1920-х - 1930-х гг.) / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 4. С. 92-110.
8. Астафьева, Е. Н. Проблема педагогики среды в советской науке / Астафьева Е. Н. // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 5. – С. 6-16.
9. Астафьева, Е. Н. Пути индивидуализации обучения в российской общеобразовательной школе (начало XXI в.) / Е. Н. Астафьева // История, теория и практика общего и профессионального образования: монография / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – Москва : АСОУ, 2017. – С. 156-174.

10. Байтуганов, В. И. Философия культуры как современная парадигма образования / В. И. Байтуганов // Философия образования. – 2009. – № 2. С. 262-266.
11. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва.: Искусство, 1986. – 445 с.
12. Бердяев, Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – Москва : Г. А. Леман и С. И. Сахаров, 1916. – 358 с.
13. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 413 с.
14. Больнов, О. Ф. Философия экзистенциализма. Философия существования / О. Ф. Больноф. – Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 1999. – 224 с.
15. Борытко, Н. М. Технологический потенциал педагогической системы нравственного воспитания В. А. Сухомлинского / Н. М. Борытко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 3 (239). С. 93-100. DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-239-93>
16. Бубер, М. Я и Ты / Два образа веры / М. Бубер. Москва : Республика, 1995. – С. 16-92.
17. Бурлака, Д. К. Ценностно-культурологическая модель гуманитарного образования как методология духовно-нравственного воспитания личности / Д. К. Бурлака // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2010. – Т. 10. – Вып. 3. – С. 206-219.
18. Бурдые, П. Практический смысл / П. Бурдые / пер. с фр. А. Т. Бикбов и др. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 562 с.
19. Владыкина В. А. Концептуальные проблемы национального образования в Советской России (1920-1930-е гг.) / В. А. Владыкина [Электронный ресурс]. URL:

[https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1191931504&archive=1196815450&start\\_from=&ucat=&](https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1191931504&archive=1196815450&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 15.02.2026).

20. Волкова, Л. В., Волкова, Ю. С. Личностные результаты: взгляд через призму средового подхода в воспитании / Л. В. Волкова, Ю. С. Волкова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. С. 9-17. DOI: <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-5-9-17>
21. Вотинцев, А. В. Теоретические подходы к определению событийной компетентности педагогического работника образовательного технопарка / А. В. Вотинцев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 7А. – С. 175-186. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2023.35.30.012>
22. Врублевская, Е. Г. Взаимовлияние педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. Г. Врублевская – Санкт-Петербург, 2011. – 416 с.
23. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
24. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер / Пер. с нем. Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.
25. Григорьева, С. Г., Кузнецова, Л. В. Дидактический анализ национально-культурной среды младшего школьника / С. Г. Григорьева, Л. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 52-57.
26. Гумбольдт, В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 257-268.
27. Гуревич, П. С. Философская антропология: учебное пособие / П. С. Гуревич. – Москва : Омега-Л, 2010. – 607 с.

28. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Э. Гуссерль. Собрание сочинений. – Т. 3. – Москва : Владимир Даль, 2004. – 398 с.
29. Дарвин, Ч. Происхождение видов путем естественного отбора / Дарвин Ч. – Санкт-Петербург : Наука, 1991. – 539 с.
30. Декарт, Р. Рассуждение о методе / Р. Декарт // Сочинения: в 2 т. – Т.1. – Москва : Мысль, 1989. С. 250-296.
31. Дильтей, В. Категории жизни / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 129-143.
32. Дильтей, В. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1: Введение в науки о духе / В. Дильтей / Пер. с нем. под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова. – Москва : Дом интеллектуальной книги, 2000. – 768 с.
33. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
34. Егорова, Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т. Г. Егорова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. – № 2 (18). – С. 51-56.
35. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
36. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. Москва : АСОУ, 2018. – 384 с.
37. Исаев, Е. И. Антропологические проблемы отечественного образования / Е. И. Исаев // Народное образование. – 2017. – № 6-7. – С. 7-17.
38. Исаев, Е. И. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., пер. и доп. / Е. И. Исаев. – Москва : Юрайт, 2026. – 385 с.
39. Исаев, Е. И., Слободчиков В. И. Введение в антропологию образования: монография / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Биробиджан: ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012. – 214 с.
40. Каган, М. С. Природа, общество, человек, культура в системе бытия (1980) / М. С. Каган // Журнал интегративных исследований

- культуры. – 2024. – Т. 6. – № 3. – С. 196-206. DOI: <https://www.doi.org/10.33910/2687-1262-2024-6-3-196-206>
41. Кант, И. Критика практического разума // И. Кант. Соч.: в 6 т. – Т. 4. Ч. 1. – Москва : Мысль, 1965. – С. 311-501.
  42. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – Москва : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
  43. Качалова, Л. П. Событийная педагогическая среда: функционально-содержательная характеристика / Л. П. Качалова, Н. И. Колмогорова, Т. А. Колосовская // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2024. – № 06 (95). [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sobytijnaya-pedagogicheskaya-sreda-funktsionalno-soderzhatelnaya-kharakteristika.html> (дата обращения: 15.02.2026).
  44. Кичерова, М. Н., Трифонова, И. С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы / М. Н. Кичерова, И. С. Трифонова // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 45-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>
  45. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242-476.
  46. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2016. – 472 с.
  47. Корнетов, Г. Б. Теория познания педагогического прошлого // Психолого-педагогический поиск / Г. Б. Корнетов. – 2018. – № 2 (46). – С. 11-32.
  48. Корнетов, Г. Б. Что такое образование? / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 3. – С. 48-54.
  49. Кротовская, Н. Г., Кулагина-Ярцева, В. С. Некоторые актуальные проблемы экологической философии / Н. Г. Кротовская,

- В. С. Кулагина-Ярцева // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2023. – Т. 12. – № 12А. – С. 46-65. DOI: <https://www.doi.org/10.34670/AR.2023.31.90.001>
50. Мамардашвили, М. К. Кантианские вариации // М. К. Мамардашвили. – Москва : Аграф, 1997. – 320 с.
51. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин / пер. Е. Сурпина. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 364 с.
52. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 2. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – 320 с.
53. Лобанов, В. П. Образовательное событие как педагогическая категория / В. П. Лобанов // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120). – С. 33-42.
54. Лосев, А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. / А. Ф. Лосев. – Москва : Искусство, 1969. – 716 с.
55. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
56. Лукьянова, В. А. Влияние образовательно-событийной среды на профессиональное становление и развитие личности / В. А. Лукьянова // Профессиональная ориентация. – 2018. № 1. – С. 159-167.
57. Мануйлов, Ю. С. Среда в вопросах и ответах / Ю. С. Мануйлов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 1 (31). – С.12-18.
58. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – Москва, Нижний Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.
59. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход: что это значит на практике? / Ю. С. Мануйлов / беседу вела К. Троицкая // Первое сентября. – 2012. – № 18. [Электронный ресурс]. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201201810> (дата обращения: 15.02.2026).

60. Маркс, К., Энгельс, Ф. Немецкая идеология // К. Маркс, Ф. Энгельс Ф. / Соч. 2-е изд. – Т. 3. – Москва : Госполитиздат, 1955. – С. 7-544.
61. Маслова, Н. В. Ноосферное образование: научные основы: концепция: методология, технология: монография / Н. В. Маслова. – Москва : Ин-т холодинамики, 2002. – 338 с.
62. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти / Пер. с франц. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – Москва : «Ювента», «Наука», 1999. – 608 с.
63. Михайлов, А. В. Проблемы исторической поэтики в истории немецкой культуры / А. В. Михайлов. – Москва : Языки славянской культуры, 2011. – 264 с.
64. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – Москва : Астрель, 2005. – 269 с.
65. Мязитов, Э. Р. Ретроспекция средового подхода в образовании и педагогике / Э. Р. Мязитов, И. В. Ретюнских, В. В. Сороковых // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 16-22. DOI: <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-556>
66. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше. – Москва : Интербук (Interbook), 1990. – 304 с.
67. Огоновская, А. С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности / А. С. Огоновская // Образование и наука. – 2013. – № 3 (102). – С. 37-46.
68. Орлов, А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике: (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64-84.
69. Петрусевиц, П. Ю. Гуманистическая образовательная среда как актуальный запрос времени / П. Ю. Петрусевиц // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2023. – № 17 (2). – С 144-161. DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.08>

70. Платон Государство / Платон // Собрание сочинений: в 4 т. – Т. 3. – Москва : Мысль, 1994. – С. 79-420.
71. Плотников, Н. С. Жизнь и история: Философская программа Вильгельма Дильтея / Н. С. Плотников. – Москва : Территория будущего, 2010. – 288 с.
72. Розин, В. М. Экосистемный подход в образовании В. М. Розин // Культура культуры. – 2021. – № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47317510> (дата обращения: 15.02.2026).
73. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Руссо Ж.-Ж. – Москва : Педагогика, 1981. – 272 с.
74. Руткевич, А. М. Социальный конструкционизм: социология знания П. Бергера и Т. Лукмана / А. М. Руткевич // Социологические исследования. – 2008. – № 3. – С. 113-122.
75. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319-344.
76. Скуднова, Т. Д. Антропология образования: Комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании: монография / Т. Д. Скуднова. Москва : Директ-Медиа, 2023. – 217 с.
77. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Ученые записки. Серия Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 3. № 2. – С. 3-8.
78. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
79. Смирнов, Г. С. Ноосферный университет: философские и общенаучные основания / Г. С. Смирнов, Д. С. Смирнов, М. А. Меликян // Философия образования. 2024. – Т. 24. – № 2. – С. 5-21. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240201>
80. Сомов, В. А., Беседина, Е. А. От экспериментальной слюны к учению о личности. Почему педология не стала «царицей наук»

- в СССР в 1920-1930-х гг. / В. А. Сомов, Е. А. Беседина // Вестник антропологии. – 2023. – № 4. – С. 252-264. DOI: <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/252-264>
81. Спенсер, Г. Основания социологии / Г. Спенсер // Сочинения: в 7 т. – Т. 1. – Санкт-Петербург : Изд. И.И. Билибина, 1876. – 420 с.
  82. Суйкова, О. А. Средовой подход в конструировании среды воспитания профессиональной образовательной организации / О. А. Суйкова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1 (33). – С. 94-100.
  83. Тагунова, И. А. Мировые тенденции развития школьного образования / И. А. Тагунова // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106-113.
  84. Тихомирова, О. В. Обеспечение преемственности и непрерывности дошкольного и начального образования посредством событийного подхода / О. В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 33-38.
  85. Тлостанова, М. В. Критическая педагогика XXI века, или как «Научиться разучиваться» / М. В. Тлостанова // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2010. – № 2. – С.15-26.
  86. Тлостанова, М. В. Три модели философии образования в XXI столетии / М. В. Тлостанова // Совет ректоров. – 2009. – № 10. – С. 13-24.
  87. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Хабермас Ю. / Пер. с нем. – Санкт-Петербург: Наука, 2001. – 380 с.
  88. Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней философии / А. Н. Чанышев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 374 с.
  89. Шабалина, О. А. Урок глазами «средовика» / О. А. Шабалина // Современный урок. – 2025. 2 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lurok.ru/categories/10/articles/91309> (дата обращения: 15.02.2026).
  90. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – 304 с.

91. Шелер, М. Положение человека в Космосе // Избранные произведения / М. Шелер. – Москва : Гнозис, 1994. – С. 31–95.
92. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц / пер. с нем. и англ. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.
93. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – Москва: АСОУ, 2017. – 344 с.
94. Эдвардс, К. Сто языков ребенка. Регио-Эмилия подход / К. Эдвардс, Л. Гандини, Дж. Форман. – Москва : Национальное образование, 2017. – 232 с.
95. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
96. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление: монография / В. А. Ясвин. – Москва : Народное образование, 2019. – 448 с.
97. Ясвин, В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум / В. А. Ясвин. – Москва: Просвещение, 2020. – 142 с.
98. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин, М.А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 2000. – 128 с.
99. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс / Пер. с нем. Т. В. Тягуновой. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.
100. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс / Пер. с нем. – Москва : Политиздат, 1991. – 527 с.
101. Anderson, S. K. Bringing School to Life: Place-Based Education Across the Curriculum / S. K. Anderson. – Rowman & Littlefield Publishers, 2017. – 200 p.
102. Apple, M. W. Ideology and Curriculum / M. W. Apple. – Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979. – 203 p.
103. Berger, P. L., Luckmann, T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge / P.L. Berger, T. Luckmann. – N.Y.: Anchor Books, 1966. – 240 p.

104. Boroumand, A. An Analysis of Eco-Emotions Among Iranian Students in Environmental Education / A. Boroumand, M. J. Amiri, S. Faryadi // *International Journal of Environmental Research*. – 2026. – Vol. 20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41742-025-01001-4>
105. Bowles, S., Gintis, H. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life / S. Bowles, Gintis H. – New York: Basic Books, 1976. – 340 p.
106. Bretón, V. En busca del sumak kawsay. Presentación del Dossier / V. Bretón, D. Cortez, F. García // *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, – 2014. – Núm. 48. – P. 9-24.
107. Brown, C.A. “Courting” the Hidden Curriculum: Depictions of Sexuality and Implications for Heteronormativity in ELT Materials from Taiwan / C. A. Brown // *Journal of Homosexuality*. – 2025. – Vol. 73. – Iss. 2. – P. 437-461. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2025.2475042>
108. Cassirer, E. An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture / E. Cassirer. – New Haven: Yale University Press, 1944. – 237 p.
109. Castro-Gomez, S. The Missing Chapter of Empire: Postmodern Reorganization of Coloniality and Post-Fordist Capitalism / S. Castro-Gomez // *Cultural Studies*. – 2007. – Vol. 21. – No 2-3. – P. 428-448.
110. Ceman, D. K. Hidden Curriculum 2.0 (Inter)National Identities: A Qualitative Study / D. K. Ceman // *Journal of Research in International Education*. – 2025. – Vol. 24 (2). – P. 143-161. DOI: <https://doi.org/10.1177/14752409251368573>
111. Chiesi, L. Re-naturalizing the Built Environment. Plants, Architecture, and Pedagogy in Contemporary Green Schools / L. Chiesi, P. Costa, F. Ciaravella, B. Galmarini // *Frontiers in Sustainable Cities*. – 2024. – Vol. 6. – P. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3389/frsc.2024.1397159>
112. Comeforo, K., Matacin, M. L Bell Hooks' Engaged Pedagogy for the 21st Century Classroom / K. Comeforo, M. L. Matacin. –

- Lanham: Lexington, 2023, – 149 p. DOI: <https://doi.org/10.5771/9781666926163>
113. Couldry, N., Hepp, A. *The Mediated Construction of Reality* / N. Couldry, A. Hepp. – Cambridge: Polity Press, 2017. – 300 p.
  114. Dang, Q. A. *Learning Cities: National Concepts and Practices in Selected Asian and European Countries* / Q. A. Dang / *Global Perspectives on Learning Cities. Lifelong Learning Book Series.* – Vol. 35. Springer Nature, 2025. – P. 23-40. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-91110-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-91110-1_3)
  115. Dewey, J. *Experience and Education* / Dewey J. – New York: Kappa Delta Pi, 1938. – 96 p.
  116. Downes, S. *Connectivism* / Downes S. // *Asian Journal of Distance Education.* – 2022. – Vol. 17. – Is. 1. – P. 58-87. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6173510>
  117. Dreeben, R. *On What Is Learned in School* / Dreeben R. – Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1968. – 160 p.
  118. Durkheim, E. *Education and Sociology* / Durkheim E. – New York: Free Press, 1956. – 163 p.
  119. Elfert, M., Rabkin, G. *Tracing the History of Humanism in International Education: The Role of the UNESCO Institute for Education and the International Review of Education* / M. Elfert, G. Rabkin // *International Review of Education.* – 2025. – Vol. 71. – P. 761-782. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-025-10160-7>
  120. Ellsworth, E. *Why Doesn't This Feel Empowering?* / E. Ellsworth. In Luke C, Gore J (eds). – New York: Routledge, 1992. – P. 90-119.
  121. Firdaus, F. A., Mariyat A. *Humanistic Approach In Education According to Paulo Freire* / F. A. Firdaus, A. Mariyat // *At-Ta'dib.* – 2017. – Vol. 12. – Iss. 2. – P. 25-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.21111/at-tadib.v12i2.1264>
  122. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed* / P. Freire. – Penguin Books, 2017. – 160 p.

123. Gadamer, H.-G. *Truth and Method* / H.-G. Hadamer. – London: Continuum, 2004. – 601 p.
124. Gillespie, T. *The Politics of ‘Platforms’* / T. Gillespie // *New Media & Society*. – 2010. – Vol. 12. – No. 3. – P. 347-364.
125. Giroux, H. A. *Defending Higher Education in the Age of Neoliberal Savagery* / H. A. Giroux. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.discoversociety.org/2014/03/04/defending-higher-education-in-the-age-of-neoliberal-savagery/> (дата обращения: 15.02.2026).
126. Giroux, H. A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* / H. A. Giroux. – London; New York: Bloomsbury Academic, 2024. – 288 p.
127. Graf, S. T., Debrabant, B. *Nature Connectedness and Green Transition Teaching in Basic Schools* / S. T. Graf, B. Debrabant // *Environmental Education Research*. – 2026. – Vol. 32. – Iss. 2. – P. 365-395. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2531413>
128. Gruenewald, D. A., Smith G. A. *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* / D. A. Gruenewald, G. A. Smith. – Routledge, 2014. – 408 p.
129. Guraya, S. S. *Busting the Hidden Curriculum: a Realist and Innovative Perspective to Foster Professional Behaviors* / S. S. Guraya, G. P. Kearney, F. Doyle, et al // *Frontiers in Medicine*. – 2024. – Vol. 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11652187/> (дата обращения: 15.02.2026). DOI: <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.148405>
130. Hausmann, G. *Ganzheit und Aktualgenese in ihrer Bedeutung für die Methodik des Unterrichts [Wholeness and Actual Genesis in Their Significance for the Methodology of Teaching]* / G. Hausmann . In D.C. Kochan (Ed.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969 [General Didactics, Subject Didactics, Subject Science:*

- Selected Contributions from 1953 to 1969] (pp. 3–30). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1970. P. 3-30.
131. Heidegger, M. Sein und Zeit / M. Heidegger. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1977. – 445 S.
  132. Ingold, T. The Perception of the Environment: Essays on Liveliness, Dwelling and Skill / T. Ingold. – London: Routledge, 2000. – 465 p.
  133. Jackson, Ph. W. Life in Classrooms / Ph. W. Jackson. – New York: Holt Rinehart & Winston, 1968. 177 p.
  134. Java, J. R. B., Parcon, C. R. F. Gendered Illustrations in Philippine Textbooks / J. R. B. Java, C. R. F. Parcon // Asia-Pacific Higher Education Research Journal. 2016. – Vol. 10. – Iss. 1. – P. 1-18.
  135. Kilpatrick, W. H. Foundations of Method: Informal Talks on Teaching / W. H. Kilpatrick. – New York: Macmillan, 1925. – 383 p.
  136. Kumari, S. Humanism in Education: Fostering Student-Centered Learning Through Maslow's and Rogers' Theories / S. Kumari // International Journal of Research Publication and Reviews. 2024. – Vol. 5. – Iss. 7. – P. 2447-2452. DOI: <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0724.1911>
  137. Lane-Zucker, L. Introduction. In D. Sobel, Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities / L. Lane-Zucker. – Great Barrington, MA: The Orion Society, 2004. – P. 1-4.
  138. Larsen, K. Learning Cities: the New Recipe in Regional Development / K. Larsen // The OECD Observer. 1999. [Электронный ресурс]: URL: [https://ciaotest.cc.columbia.edu/olj/oo/oo\\_jun99.html](https://ciaotest.cc.columbia.edu/olj/oo/oo_jun99.html) (дата обращения: 10.02.2026).
  139. Latour, B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory / B. Latour. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 301 p.
  140. Lischka-Schmidt, R. The Un-hidden Curriculum: Ethnographic Findings on Socialization at School Entry that Challenge the Notion of the Hidden Curriculum / R. Lischka-Schmidt. // Journal of

- Curriculum Studies. – 2025. [Электронный ресурс]. URL <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2025.2571096#abstract> (дата обращения: 10.02.2026). DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2571096>
141. Louv, R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder / R. Louv. – New York, NY: Algonquin Books, 2008. – 390 p.
  142. Manovich, L. The Language of New Media / L. Manovich. – Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001. – 354 p.
  143. Manuilov, Yu. S. On Preparing Future Teachers for Personal Development Training / Yu. S. Manuilov // Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology. – 2023. – Vol. 12. – No. 2. – 5P. 180-184. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-180-184>
  144. Mao, A. Becoming a Family – the Effects of the Hidden Curriculum in Transferring Institutional Mission: an Experience from a Century-old Nursing School / A. Mao, H. L. Tam, Cheong Pak-Leng, Iat-Kio Van // International Journal of Nursing Sciences. – 2025. – Vol. 12. – Iss. 3. – P. 293-300. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2025.04.005>
  145. Mignolo, W. D. The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization / W. D. Mignolo. – Michigan: The University of Michigan Press, 1994. – 426 p.
  146. Mignolo, W. D., Tlostanova, M. V. Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas. – Ohio State University Press, 2012. – 304 p.
  147. Naumenko, N. M., Shurygina, O. S. The Idea of Cultivating a Culture of Pedagogical Zctivity of a Teacher in the Pedagogical Work of a scientist / N. M. Naumenko, O. S. Shurygina // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2024. – № 3. – P. 119-126. DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-239-119>

148. Oldenburg, R. *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community* / Oldenburg R. – N.Y.: Marlowe & Company, 1999. – 366 p.
149. Pariser, E. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You* / E. Pariser. – N.Y.: Penguin Press, 2011. – 294 p.
150. Parsons, T. *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*. In: *Education, Economy, and Society: a Reader in the Sociology of Education* / T. Parsons. – New York: Free Press of Glencoe, 1964. – P. 434-455.
151. Sawyer, R. D. *In the Shadow of Traditional Education: A Currere of School Entitlement and Student Erasure*. In: *After Excessive Teacher and Faculty Entitlement: Expanding the Space for Healing and Human Flourishing Through Ideological Becoming* / R. D. Sawyer / Ed by T. Ratnam, Ch. J. Craig. – Emerald Publishing Limited, 2024. – P. 215-231. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720240000047014>
152. Schaffar, B., Kronqvist, C. *Is There a Place for 'Place' in an Educational Theory of Bildung?* / B. Schaffar, C. Kronqvist // *Journal of Philosophy of Education*. – 2024. – Vol. 58. – Iss. 5). – P. 637-652. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae069>
153. Sharma, P. *Dialogic Pedagogy: Education for Social Justice (A Book Review of Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire)* / P. Sharma // *Bon Voyage* – 2025. – Vol. 7. – No. 1. – P. 102-109. DOI: <https://doi.org/10.3126/bovo.v7i1.83770>
154. Shuayb, M. *Lifelong Learning in Emergencies: from Saviourism to Solidarity* / M. Shuayb, M. A. Moghli, J. N. Câmara // *International Review of Education*. – 2025. – Vol. 71. – P. 195-207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-025-10165-2>
155. Siemens, G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* / G. Siemens. – 2004. – Vol 2. – Iss. 1. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)

156. Smith, G. A., Sobel, D. Place – and Community-Based Education in Schools (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education) / G. A. Smith, D. Sobel. – Routledge, 2014. – 186 p.
157. Sobel, D. Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities / D. Sobel. – Great Barrington, MA: Orion Society, 2004. – 109 p.
158. Spindler, G. D. Education and Culture: Anthropological Approaches / G. D. Spindler. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963. – 571 p.
159. Stoppa, L. Gender Stereotypes in French Pre-Schools: Between Construction and Deconstruction / L. Stoppa, G. Molina, C. Hache // *European Journal of Education*. – 2025. – Vol. 60. – Iss. 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12837> (дата обращения: 15.02.2026). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12837>
160. Svennson, F. The (Im)possibility of Education: Theory and Method in Paolo Freire’s Pedagogy of the Oppressed and Gayatri Spivak’s Righting Wrongs / F. Svennson // *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*. – 2024. – Vol. 12. – No 1. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/377191126\\_The\\_Impossibility\\_of\\_Education\\_Theory\\_and\\_Method\\_in\\_Paolo\\_Freire's\\_Pedagogy\\_of\\_the\\_Oppressed\\_and\\_Gayatri\\_Spivak's\\_Righting\\_Wrongs](https://www.researchgate.net/publication/377191126_The_Impossibility_of_Education_Theory_and_Method_in_Paolo_Freire's_Pedagogy_of_the_Oppressed_and_Gayatri_Spivak's_Righting_Wrongs) (дата обращения: 15.02.2026). DOI: <https://doi.org/10.5195/dpj.2024.578>
161. Taylor, Ch. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity / Ch. Taylor. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. – 601 p.
162. Tesar, M. Being Together in / with Place: Reimagining Educational Philosophies and Pedagogies in Transformational Times / M. Tesar // *Educational Philosophy and Theory*. – 2025. – Vol. 57. Iss. 9. – P. 797-804. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2511727>
163. Tlostanova, M. V., Mignolo, W. D. On Pluritopic Hermeneutics, Trans-modern Thinking and Decolonial Philosophy /

- M. V. Tlostanova, W. D. Mignolo // Encounters. – 2009. – Vol. 1. – P. 11-27.
164. Wilson, E. O. Biophilia / E. O. Wilson. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. – 157 p.
165. Yasvin, V. A. Psychological Modeling of Educational Environment // Psikhologicheskii Zhurnal. – 2000. – Vol. 21. – No.4. – P. 79-88.

## Приложение 1

Сравнительная таблица концепций образовательной среды в отечественной и зарубежной отечественной мысли

Критерий сравнения	Отечественная научная мысль (ключевые пред-ставители)	Зарубежная научная мысль (ключевые пред-ставители)	Сравнительный анализ и синтез
<p>Доминирующая Методологическая парадигма</p>	<p><b>Системно-дея- тельно-исторический подход.</b> Акцент на целенаправ- ленном проектирова- нии, структурно- функциональном ана- лизе, единстве обуче- ния и воспитания (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов). Среда как объект педагогиче- ского управления.</p>	<p><b>Социально- конструктивистский, критический и эко- системный подходы.</b> Акцент на стихийно- сти, социальном вос- производстве, власти, скрытых учебных пла- нах, сетевых взаимо- действиях (П. Бурдье, М. Фуко, Дж. Мур). Среда как поле борьбы или самоорганизую- щаяся сеть.</p>	<p>Отечественная тради- ция делает акцент на «проектируемости» и педагогической инструментализации среды. Зарубежная – на ее «данности», со- циальной обусловлен- ности и сложности. Синтез видится в по- нимании среды как одновременно проектируемой и спонтанной, управ- ляемой и самооргани- зующейся системы.</p>

<p>Ключевое определение и сущность феномена</p>	<p><b>«Образовательная среда»</b> (В. А. Ясвин): Система влияний и условий для формирования личности, а также возможностей для ее развития.</p> <p><b>«Воспитывающая среда»</b> (В. И. Слободчиков): Совокупность общностей, уклада жизни, отношений.</p> <p><b>Фокус:</b> Условия, возможности, педагогически организованное пространство.</p>	<p><b>«Learning Environment» (обучающая среда):</b> Контекст, в котором учащиеся взаимодействуют с людьми, ресурсами и инструментами (Дж. Лав, Дж. Грин).</p> <p><b>«Ecosystem» (экосистема):</b> Сеть взаимодействующих организаций и индивидов, совместно создающих ценность (Дж. Мур).</p> <p><b>Фокус:</b> Контекст, взаимодействие, сеть, со-создание.</p>	<p>Отечественные дефиниции подчеркивают целенаправленность и развивающий потенциал. Зарубежные – процессуальность, взаимодельность и разделенность. Интегральное определение: среда – это спроектированный и спонтанный контекст сетевого взаимодействия, предоставляющий возможности для развития через со-деятельность.</p>
<p>Основные структурные компоненты</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пространственно-предметный (материальная инфраструктура).</li> <li>2. Социальный (взаимоотношения, нормы).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Агенты (Actors) – учащиеся, преподаватели, сообщество.</li> <li>2. Артефакты (Artifacts) – инструменты, технологии, ресурсы.</li> </ol>	<p>Структурное сходство при различии в терминах. Отечественная модель более статична и иерархична (компоненты как «слои»). Зарубежные подходы</p>

	<p>3. Психологические (технологии, содержание) (В.А. Ясвин).</p> <p>4. Событийная общность (В.И. Слободчиков).</p>	<p>3. Правила и нормы (Rules / Norms).</p> <p>4. Разделение труда (Division of Labour) (Теория деятельности, Cultural-Historical Activity Theory – CHAT).</p>	<p>(CHAT, экосистема) более динамичны и ориентированы на деятельность, подчеркивая взаимосвязи между элементами.</p>
<p>Механизмы влияния среды на личность</p>	<p>Опосредованное влияние через деятельность и общение. Присвоение культурных норм в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Педагогическое сопровождение и провоцирование развития через организацию условий (Ю.С. Мануйлов).</p>	<p>Социальное научение, наблюдение и подражание (А. Бандура). Участие в сообществах практики (Легитимное периферийное участие) (Дж. Лав, Э. Венгер). Социальное конструирование реальности через язык и практики (П. Бергер, Т. Лукман).</p>	<p>Отечественная мысль видит механизм в целенаправленно организованной совместной деятельности. Зарубежная – в повседневных практиках, наблюдении, дискурсе и неформальном участии. Объединяющий взгляд: развитие происходит через интернализацию культурных образцов в процессе легитимного участия в специально</p>

Роль педагога / управленца	Проектировщик, организатор, фасилитатор среды. Управление через создание условий, а не прямое воздействие (Ю.С. Мануйлов). Наставник в со-бытийной общности (В.И. Слободчиков).		Модератор, куратор ресурсов, участник сети (network facilitator). Создание «строительных лесов» (scaffolding) для поддержки обучения (Дж. Брунер, Р. Пирс). В экосистеме – создатель условий для взаимодействия и коэволюции.	организованных и спонтанных практиках.
Критерии эффективности / качества среды	Типология сред (догматическая, карьерная, безмятежная, творческая) по параметрам «активность-пассивность» и «свобода-зависимость» (В.А. Ясвин). Уровень развития со-	Вовлеченность (engagement), самоэффективность, развитие метакогнитивных навыков. Качество социального присутствия (social presence) в онлайн-среде. Устойчивость и инновацион-	Конвергенция идей: от транслятора знания к архитектору образовательного опыта, менеджеру контекста и узлу в сети. Ключевая функция – передача информации, а организация странства возможностей для диалога и деятельности.	Отечественные критерии более нормативны и типологичны. Зарубежные – более процессуальны и ориентированы на субъектный опыт и системные свойства. Комплексный подход должен

	<p>бытийной общности (В.И. Слободчиков).</p>	<p>ность экосистемы (способность к сопроизводству / co-creation).</p>	<p>оценивать и тип среды (по Ясвину), и уровень вовлеченности и связности акторов, и способность порождать новое.</p>
<p>Вклад в теорию гуманитарной среды</p>	<p>Создание рабочего педагогического инструментария для анализа и проектирования. Утверждение идеи среды как главного «субъекта» воспитания. Глубокое осмысление связи среды, общности и личности.</p>	<p>Раскрытие социокультурных, экономических и властных механизмов, формирующих среду. Введение сетевой и экосистемной логики. Фокус на агентности учащегося и сообщества.</p>	<p>Отечественная мысль дает метод и технологию работы со средой. Зарубежная мысль предоставляет глубокую социальную критическую и сетевую оптику для ее понимания. Теория гуманитарной среды возникает на их стыке как практика осмысленного проектирования сложных, диалогических и открытых сетевых систем развития.</p>

## Приложение 2

### Хронологическая таблица эволюции ключевых понятий в исследовании гуманитарной и образовательной среды

Период (век)	Доминирующая парадигма / Контекст	Ключевые понятия и их авторы	Сущностная характеристика понятия на данном этапе
<p>Античность – XVIII в.</p>	<p><b>Философско-этический:</b>            Воспитание как формирование добродетельного гражданина и христианина. Зарождение представлений о влиянии природы и окружения.</p>	<p>«Пайдейя» (Античность) – целостное культурное формирование человека.            «Воспитательное окружение»            (Ж.-Ж. Руссо) – естественная среда как учитель.            «Дух учебного заведения» (И.Г. Песталоцци) – моральный климат школы, любящая атмосфера.</p>	<p>Среда как естественный или нравственный контекст, благоприятствующий раскрытию заложенных в человеке качеств. Фокус на неформальном, часто неосознаваемом влиянии окружения, противопоставляемом схоластической учебе.</p>
<p>XIX в.</p>	<p>Социально-исторический и институциональный: Развитие национальных систем об-</p>	<p>«Социальная среда»            (О. Конт, Г. Спенсер) – общество как де-</p>	<p>Выделение социального фактора как ключевого. Появление идеи целенаправленной</p>

	<p>разования, влияние социологии (О. Конт, Г. Спенсер). Осмысление роли общества в формировании человека.</p>	<p>терминанта развития. «Воспитывающая среда» (К.Д. Ушинский) – целенаправленно организованная школьная жизнь, включающая труд, деятельность и народность. «Народность воспитания» (К.Д. Ушинский) – среда, пропитанная национальной культурой и историей.</p>	<p>организации среды в педагогических целях (К.Д. Ушинский). Среда начинает рассматриваться не только как естественный фон, но и как инструмент формирования личности с заданными качествами, включая национальную идентичность.</p>
<p>Начало XX в.</p>	<p>Прагматический, бихевиристский и психотехнический: Образование как опыт и подготовка к жизни. Среда как стимул и поле взаимодействия. В России – расцвет экспериментальной педагогики и педологии.</p>	<p>«Среда как совокупность условий» (Дж. Дьюи) – опыт, реконструируемый в деятельности ребенка. Школа как модель демократического общества. «Психологическое поле»</p>	<p>Среда как динамическое поле взаимодействия индивида и окружения, источник «опыта». Сдвиг от статичного фона к активному, структурированному фактору. Появление субъект-субъектных отношений в противовес жесткой дидактике.</p>

<p>Середина XX в. (отечественная мысль)</p>	<p>Культурно-исторический и деятельностный (советская психология и педагогика): Личность как продукт присвоения культуры в процессе активной деятельности и общения.</p>	<p>(К. Левин) – совокупность актуально влияющих факторов, определяющих поведение здесь и сейчас. «Экологичная среда» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов) – создание в школах («Дом свободного ребенка») среды для совместного труда и общения с природой, проэко-экосистемный подход.</p>	
		<p>«Социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский) – специфическое для возраста отношение ребенка к социальной действительности, точка отсчета</p>	<p>Среда как социокультурный контекст, опосредованный деятельностью и общением. Акцент на роли взрослого и коллектива в организации развивающей среды. Вводится принцип «зоны ближайшего развития», где среда играет</p>

		<p>для всех динамических изменений. «Воспитывающий коллектив» (А. С. Макаренко) – инструмент целенаправленного воспитания через отношения ответственности и зависимости «Среда как источник развития» (Л.С. Выготский) – среда выступает не как условие, а именно как источник развития личности.</p>	<p>ключевую роль в создании «завтрашнего дня» развития.</p>
<p>1960–1980-е гг.</p>	<p>Системно-экологический, гуманистический и средовой подход в мире: Интерес к сложным, открытым системам. Расширение понятия «образовательная среда».</p>	<p>«Экология образования» и «Образовательная экология» (Л.А. Кремин, 1976) – впервые вводит термин «образовательная экология», рассматри-</p>	<p>Систематизация и усложнение модели: среда как многоуровневая экологическая система (Л.А. Кремин, У. Бронфенбрер). Появление личностно-ориентированной трактовки (К. Род-</p>

1990-е – 2000-е гг.		<p>вая образование как взаимодействие множества институтов (семья, церковь, СМИ) наряду со школой.</p> <p>«Экологическая модель развития» (У. Бронфенбреннер) – вложенные системы (микро-, мезо-, экзо-, макро-).</p> <p>«Центрированная на ученике среда» (К. Роджерс) – климат безусловного принятия и эмпатии.</p> <p>«Образовательная среда» (В.И. Слободчиков В.А. Яевин,) – термин вводит в научный оборот в России.</p>	<p>жерс). В отечественной науке начинается операционализация понятия, переход от философских рассуждений к конкретным педагогическим категориям.</p>
	<p>Конструктивистский, средовой и социокультурный: расцвет</p>	<p>«Скрытый учебный план» (hidden</p>	<p>Радикализация идей: среда как инструмент социального</p>

	<p>теорий социального конструирования и проектирования среды. Методологический бум.</p>	<p>signticulum, П. Бурдьё, Ф. Гингис Дж. Хек) – неясная передача норм, ценностей и социального неравенства через структуру школы, расписание, архитектуру.</p> <p>«Проектирование образовательной среды» (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин) – разработка моделей, типов сред, параметров экспертизы (широта, интенсивность, модальность, осознанность, устойчивость).</p> <p>«Со-бытийная общность» (В.И. Слободчиков) – среда как пространство встречи, диалога и совместного бытия</p>	<p>воспроизводства и власти (П. Бурдьё). Пик разработки инструментария для анализа, экспертизы и проектирования в отечественной науке (В.А. Ясвин). Фокус на диалогической, ценностной и событийной природе среды (В.И. Слободчиков).</p>
--	---	---	---

		<p>людей, порождающее развитие.</p> <p>«Культурно-образовательная среда» (М.С. Каган, А.Я. Флиер.) – акцент на культурологической функции среды, трансляции и генерации культурных смыслов.</p>	
<p>2000-е – 2010-е гг.</p>	<p>Цифровой, сетевой и информационный: массовое распространение Интернета, социальных сетей, онлайн-образования. Стирание границ формального и неформального образования.</p>	<p>«Сетевое обучающее сообщество» (Э. Венгер) – сообщество практики в цифровую эпоху.</p> <p>«Гибридная (blended) среда» – интеграция онлайн и офлайн компонентов в единое образовательное пространство.</p> <p>«Информационно-образовательная сре-</p>	<p>Среда теряет жесткую физическую привязку, становится распределенной, сетевой и гибридной. Усиление культурологического и информационного дискурса. Возникает проблема «информационной гигиены» и качества цифрового контента как элемента среды.</p>

2010-е – по настоящее время	Экосистемный, антропоцентрический и персонализированный: Ответ на вызовы сложности, неопределенности ускорения. Поиск человеческого измерения в технологизированном мире.	<p>да» (ИОС) – совокупность программных, технических и методических средств, обеспечивающих образовательный процесс.</p> <p>«Эко-образовательная среда» – развитие идей К.Н. Вентцеля и Л.А. Кремина в контексте устойчивого развития и ин-формационной экологии.</p>	
		<p>«Образовательная экосистема» (Дж. Мур, Б. Сандерс, И.Д. Фруммин) – метафора бизнес-экосистемы в образовании.</p> <p>«Гуманитарная среда» – как интеграль-</p>	<p>Синтетическая стадия: среда понимается как сложная, адаптивная экосистема, ценностно-смысловой универсум и персонализированный контекст одновременно. Происходит возврат к идеям целостности, диалога и развития, но на новом, постнекласс-</p>

		<p>ное понятие (акцент на ценностях, смыслах, диалоге). «Персонализированная образовательная среда» – среда, адаптируемая под траекторию обучающегося.</p>	<p>сическом уровне. Гуманитарная среда становится центральной категорией, стремящейся объединить технические возможности с глубинными потребностями человека в самореализации и понимании.</p>
--	--	--	--

### Глоссарий основных терминов

**Автопоэзис** (от греч. autos – сам, poiesis – создание) – свойство живой системы самостоятельно воспроизводить и обновлять свои элементы и структурную организацию. В контексте образовательной экосистемы – способность к саморазвитию и поддержанию целостности через внутренние коммуникации и практики.

**Агентность** (agency) – способность индивида или группы к самостоятельному, целенаправленному и рефлексивному действию, позволяющему влиять на социальную среду и конструировать свою траекторию. Противопоставляется пассивной роли объекта воздействия.

**Аксиологический подход** – методологическая установка, рассматривающая педагогические явления через призму ценностей. В исследовании среды фокусируется на системе гуманитарных ценностей (свобода, диалог, достоинство, ответственность), структурирующих образовательное пространство.

**Антропологический поворот в педагогике** – парадигмальный сдвиг, при котором в центр образовательного процесса ставится целостный человек, его внутренний мир, смыслы и жизненные траектории, а не абстрактные задачи передачи знаний и формирования навыков.

**Воспитывающая среда** – это совокупность окружающих человека обстоятельств, социальных ценностей, культурных образцов и духовных идеалов, влияющих на его личностное развитие и содействующих вхождению в контекст культуры (инкультурации).

**Герменевтика** (от греч. hermēneutikē – искусство истолкования) – философское учение о понимании и интерпретации текстов и явлений культуры. Применительно к гуманитарной среде означает подход к ней как к «тексту», требующему глубинного истолкования заложенных в ней смыслов, кодов и символов.

**Гибридная (смешанная) образовательная среда** (blended learning environment) – интегративно организованное пространство, в котором традиционные (очные, face-to-face) и цифровые (online) форматы обучения, взаимодействия и коммуникации образуют единый педагогический контекст.

**Гуманитаризация образования** – стратегическая интеграция гуманитарного знания, мышления и ценностной рефлексии во все сферы образовательной деятельности (включая естественнонаучную и техническую) с целью формирования целостного мировоззрения, критического мышления и культурной идентичности.

**Гуманитарная среда университета** – целостная, динамическая и ценностно-насыщенная система духовных, интеллектуальных, коммуникативных и материальных условий жизнедеятельности, целенаправленно формирующая личность, транслирующая культурные коды и порождающая новые смыслы. Это метасреда, интегрирующая образовательные, научные, воспитательные и социальные практики на основе диалога и гуманитарных ценностей.

**Гуманитарная среда регионального университета** – это ценностно-насыщенная, смыслопорождающая культурная экосистема, представляющая собой открытую, полицентричную и самоорганизующуюся систему. Ее ядро составляют разделяемые гуманистические идеалы и университетский этос, а ткань образуют диалогические практики, коммуникативные сети и гибридные (физические/цифровые) пространства, укорененные в региональном культурном контексте. Функция данной экосистемы – не просто передача знаний, а сотворение субъектности, формирование критической рефлексивности и обеспечение ценностной навигации в условиях сложности современного мира

**Диалогичность** – фундаментальный принцип организации гуманитарной среды, предполагающий, что ее содержание и смыслы рождаются не в монологе-трансляции, а во встрече, столкновении и взаимодействии различных позиций, голосов и культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер).

**Информальное образование** (informal education) – неинституционализированный, часто неосознаваемый процесс приобретения знаний, навыков и установок в повседневной жизни через личный опыт, общение, окружающую среду и средства массовой информации. Не имеет жесткой структуры и формального признания.

**Когорта (в педагогике)** – группа обучающихся, объединенная общим временем начала и прохождения образовательной программы, разделяющая схожий контекстуальный опыт.

**Культурная практика** – устойчивая, регулярно воспроизводимая модель осмысленного действия (ритуал, событие, дискурс, форма

взаимодействия), посредством которой транслируются, закрепляются или изменяются ценности, нормы и идентичности сообщества (например, научный семинар, студенческий фестиваль, публичная лекция).

**Культурно-образовательная среда** – пространственно-временная и социально-организованная форма бытия культуры, в которой осуществляются процессы обучения и воспитания, трансляции социального опыта и порождения новых культурных смыслов.

**Культурный код (университета)** – система базовых, часто неявных (имплицитных) установок, ценностей, символов и правил, определяющих уникальную идентичность, способы мышления и модели поведения академического сообщества.

**Медиация (в педагогике)** – процесс целенаправленного опосредованного взаимодействия, при котором педагог (медиатор) не передает готовое знание, а создает условия, организует ресурсы и выстраивает коммуникацию для самостоятельного открытия смыслов обучающимися.

**Непрерывное образование** – единая система образовательных учреждений, обеспечивающая базовое образование, послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку кадров; образование человека на протяжении всей жизни с учетом его индивидуальных способностей, мотивов и интересов, ценностных установок; осуществляется в форме организованного образования или самообразования.

**Неформальное образование** (non-formal education) – целенаправленная, но институционально неформализованная образовательная деятельность, организованная вне рамок официальной учебной программы. Имеет структуру и цели, но не ведет к получению формальной квалификации (кружки, тренинги, клубы).

**Образовательное пространство** – это целенаправленно организованная, ценностно и содержательно насыщенная, институционально структурированная и семиотически оформленная совокупность условий, возможностей, взаимодействий и коммуникаций, в рамках которой разворачивается целостный процесс становления личности (обучающегося) через присвоение культурного опыта и совместное порождение новых смыслов.

**Образовательная среда** – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее

развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

**Образовательная экосистема** (learning ecosystem) – метафорическая и аналитическая модель, описывающая образование как сложную, открытую, самоорганизующуюся сеть взаимодействующих акторов (обучающиеся, педагоги, семья, администрация, внешние партнеры), ресурсов, технологий и институтов, совместно создающих образовательный опыт и ценность.

**Полицентричность** – принцип организации сложной системы, предполагающий наличие в ней множества равнозначных или специализированных центров активности, влияния и принятия решений, а не одной иерархической вершины. В гуманитарной среде проявляется в множественности творческих лабораторий, клубов, исследовательских групп.

**Региональный (анкерный) университет** – вуз, миссия, стратегия и идентичность которого сформированы в неразрывной диалектической связи с конкретным территориально-культурным сообществом (регионом). Выполняет двойную функцию «культурного аккумулятора» (сохранение локальных смыслов) и «культурного драйвера» (генерация инноваций для развития региона).

**Семиосфера** (термин Ю. М. Лотмана) – семиотическое пространство, предшествующее отдельным языкам и текстам, внутри которого только и возможны коммуникация и генерация новых смыслов. Аналогия для гуманитарной среды университета как целостного смыслового универсума.

**Синергетический подход** – междисциплинарное направление науки, изучающее закономерности самоорганизации, нелинейного развития и возникновения новых качеств (эмерджентности) в сложных открытых системах. Применяется для анализа динамики и точек бифуркации в развитии образовательной среды.

**Со-бытийная общность** (термин В. И. Слободчикова) – подлинно человеческая форма отношений, где развитие происходит через совместное проживание и осмысление значимых событий, в диалоге и взаимном признании ее участников. Рассматривается как ядро воспитывающей среды.

**Социокультурное проектирование** – технология создания и реализации проектов, направленных на целенаправленное изменение

культурной среды и социальных практик сообщества. Методологическая основа для конструирования элементов гуманитарной среды. **Среда** – это то, среди чего пребывает субъект, посредством чего образуется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личностные качества» (Ю. С. Мануйлов).

**Средовой подход в педагогике** – парадигма, утверждающая, что эффективное воспитание и развитие личности достигаются прежде всего через целенаправленное проектирование и организацию окружающей ее среды (социальных отношений, пространства, деятельности), а не через прямое дидактическое воздействие.

**Университет как экосистема** – это открытая, нелинейная и адаптивная система, в которой производство и передача знания происходят через множественные формальные и неформальные связи между его акторами и внешней средой.

**Университетский этос** (от греч. *ēthos* – нрав, характер) – совокупность фундаментальных ценностных норм и принципов, легитимирующих деятельность классического университета: академическая свобода, автономия, служение истине, критическая рациональность, корпоративная солидарность.

**Фасилитация (в образовании)** – стиль педагогического взаимодействия, при котором педагог выступает не как контролер или транслятор, а как организатор процесса, помощник, создающий условия и поддерживающий группу в самостоятельном достижении образовательных целей, решении проблем и поиске смыслов.

**Эмерджентность** (от англ. *emergence* – возникновение) – философская и синергетическая категория, обозначающая возникновение у системы качественно новых свойств, которые не присущи ее отдельным элементам и не могут быть выведены из их простой суммы (например, атмосфера творчества или дух корпоративности в университете).

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

Сираева Марина Наилевна

**Гуманитарная среда как педагогический  
феномен: теоретико-методологический анализ отечественной  
и мировой научной мысли**

Монография

*Авторская редакция*

Подписано в печать 02.04.2026. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Усл. печ. л. 9,0. Уч.-изд. л. 8,2.

Тираж 500 экз. Заказ № 381.

Издательский центр «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Ломоносова д. 4Б, каб. 021  
Тел. + 7 (3412) 263-751 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография  
Издательского центра «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп.2.  
Тел. 68-57-18