

О. А. Янутш

Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия

В статье представлена авторская трактовка концепта «культурно-образовательное пространство» как объективно существующей в культуре системы зон (локусов) физической и виртуальной реальности, используемых для реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития ребенка. Приводятся основные факторы, влияющие на характер и качество структуры соответствующего феномена: демографический; социально-экономический; соотношение и взаимодействие частного (private) и общественного (public) сегментов образования; ментальное пространство культуры, определяющее место и статус ребенка в культуре. Предложенная в статье типология зон (локусов) может служить теоретической основой как для проведения дальнейших сравнительных историко-культурных исследований, так и для проектирования новых сегментов культурно-образовательного пространства (региона, города, конкретного учреждения), соответствующих системе инвариантных и вариативных практик бытия ребенка в современном мире.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, культурно-образовательная среда, структура, типология, мир детства, культура детства, детство в городе, практики повседневности, культурология образования.

О. А. Yanutsh

Cultural-Educational Space: to the Definition of Boundaries and Content of the Concept

The paper presents the author's interpretation of the concept «cultural-educational space» as an objectively existing in the culture system of zones (loci) of physical and virtual reality, which are used to implement educational practices (training, education) and self-development of the child. The basic factors that influence the nature and quality of the relevant structures of the phenomenon are: demographic; socio-economic; relationship and interaction between the private and public education system segments; mental space of culture, defining the location and status of the childhood in the culture. It is expected that the proposed zones (loci) typology will be beneficial for further comparative historical and cultural studies, as well as for the design of new segments of the cultural and educational area (region, city, specific agency), corresponding to the system of the child's invariant and variable being practices in the modern world.

Keywords: cultural-educational space, cultural-educational environment, structure, typology, world of childhood, the culture of childhood, the childhood in the megapolis, everyday life practices, cultural studies of education.

Понятие «культурно-образовательное пространство» получило широкое распространение в отечественной науке в конце 1980-х – начале 1990-х гг. С тех пор его популярность лишь возрастает, однако определение содержательной специфики соответствующего феномена все еще остается весьма актуальной проблемой. В подавляющем большинстве научных статей и диссертаций, защищенных за последние 15 лет, данное понятие преимущественно используется либо в качестве метафоры, либо как сугубо территориальная категория, либо (чаще всего) как синоним термина «культурно-образовательная среда» [2].

Данная ситуация обуславливается, по видимому, двумя факторами. Во-первых, отсутствием в современной культурологии однозначной трактовки более общего, родового понятия «культурное пространство». Спектр его определений также варьируется от различных вариантов мета-

форического использования (вся совокупность текстов культуры, специфические формы существования человека и общества, концептуальная среда деятельности человека как собственно культурного существа [6]) до «ландшафтных» и «топохронных» концепций, создаваемых в рамках культурной географии [7].

Во-вторых, самостоятельному научно-теоретическому изучению данного концепта, вероятно, несколько мешает уже сложившаяся в отечественной педагогике, психологии и культурологии традиция, отдающая приоритет исследованиям культурно-образовательной среды как содержательно более ценного и важного феномена в процессах развития и саморазвития личности [3, 4, 8, 10].

Вместе с тем в условиях современной трансформации детства («исчезновение детства» [12], «исчезновение взрослости» [11], детство «в ситу-

ации постмодерна» [9]) представляется чрезвычайно важным всестороннее изучение инвариантных и вариативных *практик бытия ребенка* в современном мире. Теоретико-методологической базой подобного исследования выступает культурология образования, позволяющая анализировать стратегии и практики взросления как элемент «сложноорганизованного содержания и структуры культуры как целостности» [5, с. 284]. С этих позиций «пространство» и «среда» являются не соподчиненными понятиями, а представляют собой принципиально разные *плоскости* существования культуры, функционирующие по различным законам и, соответственно, требующие различных методов исследования.

Культурно-образовательное пространство – объективно существующая в культуре система зон (локусов) физической и виртуальной реальности, используемых для реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития ребенка. *Культурно-образовательная среда* – совокупность условий, определяющих вектор, содержание и качество общекультурного развития (саморазвития) личности. Это «вещество», заполняющее пространство.

Структура культурно-образовательного пространства (как подсистемы культуры) зависит от ряда объективных факторов, наиболее значимыми из которых являются

- демографическая ситуация (рождаемость, детская смертность, средняя продолжительность жизни);

- социально-экономическое и финансовое положение, определяющие размер возможных инвестиций в сферу образования;

- существующая система соотношения и взаимодействия частного (private) и общественного (public) образовательного пространства (как отмечают авторы, несмотря на ряд различий, в целом все народы следовали по одному и тому же общему пути усиления контроля над образованием (образовательными практиками) со стороны государства);

- ментальное пространство культуры, определяющее место и статус ребенка в культуре (представления о «мире детства», «культуре детства», взрослении и пр.), а также ценность, цели и задачи различных видов образовательной деятельности [13].

При анализе конкретного исторического типа культуры (конкретного региона, города и пр.) зна-

чение будут иметь такие характеристики культурно-образовательного пространства, как степень разнообразия составляющих его подпространств, их плотность и разреженность, протяженность и фрагментарность, изолированность и симбиотическое сосуществование с другими сегментами культурного пространства, имеющими собственное функциональное и аксиологическое значение в культуре в целом.

Одним из наиболее значимых критериев гармоничности культурно-образовательного пространства является соответствие его структуры психологическим (возрастным) особенностям и потребностям развивающейся личности. В современных моделях образовательных пространств на первый план выходят такие показатели, как безопасность, комфорт и максимально богатый потенциал в решении развивающих и образовательных задач. При всей теоретической очевидности этих требований на практике «безопасность» превращается в ограничение свободы действий и передвижений ребенка, тотальный контроль всех сторон его жизни, «комфорт» создается в соответствии с представлениями о нем взрослого человека, а количество и качество развивающих занятий часто обусловлены тщеславием родителей, а не объективным соответствием возрастным потребностям ребенка.

В результате подобная регламентация культурно-образовательного пространства приводит к двум отрицательным последствиям. Во-первых, игнорируется естественная потребность детей в свободной (то есть подлинной) игре, самостоятельном поиске, открытиях, неподконтрольных взрослым экспериментах. При этом «неподконтрольность» здесь не является самоцелью. Это необходимое условие, обеспечивающее полноценное и органичное прохождение каждым конкретным ребенком всех этапов «игры», установления и поддержания коммуникативных связей, совершения, осознания и исправления ошибок без подсказок со стороны взрослых, в свойственном лично ему темпе и ритме.

Во-вторых, практически элиминируется возможность ребенка побыть самому по себе (наедине с собой). Иногда это происходит по объективным причинам: например, из-за стесненных жилищных условий, которые в современной культуре усугубляются нежеланием (страхом) родителей отпускать ребенка на улицу одного. Иногда –

из-за свойственных современным родителям представлений о том, что здоровый ребенок все время должен быть чем-то занят: если не рисовать, то читать, если не читать, то собирать конструктор или играть с куклами, если не играть, то помогать по дому и т. д.

Исследования, проведенные в конце XX в., показали, что «местами, где дети чувствовали себя наиболее счастливыми, стали Ла-Бока и Барракас – одни из самых бедных районов Буэнос-Айреса; Сатъя-Нагар – район спонтанной застройки в Бангалоре, Индия; Повисле – старый рабочий район Варшавы и два места в норвежском Тронхейме. А наиболее изолированно дети чувствовали себя в благополучных США, Англии, Австралии и ЮАР» [1]. Безусловно, это субъективное «ощущение счастья» имеет мало общего с объективным влиянием существующей в данных местах среды на дальнейшее будущее этих детей. Вместе с тем полученные данные обратили внимание педагогов, социологов и культурологов на необходимость более пристального, всестороннего изучения повседневной жизни современных детей в крупных городах.

Следует учитывать, что культура – система, обладающая высокой степенью гомеостаза. Исчезновение традиционных пространств, в которых ребенок может реализовать естественные для него стратегии саморазвития, практически невозможно. Меняются лишь формы их организации, но функциональные особенности сохраняются почти в полном объеме. И если это не осуществляется в рамках целенаправленной программы, построенной на прочных научно-теоретических основаниях, то система сама находит выход из ситуации (правда, не всегда оптимальный). Другими словами, появление определенных культурно-образовательных локусов может происходить вопреки теоретически моделируемым идеалам существующей культурно-образовательной среды.

Так, например, на смену традиционным играм во дворе и на улице (или «на стройках» и «за гаражами» в 1980–1990-е гг.) сейчас пришел интернет. Одна из причин, делающих мир виртуальной реальности столь привлекательным для детей и подростков, заключается именно в том, что в современных мегаполисах он, по сути, стал единственным доступным для них пространством подлинно свободной (неподконтрольной взрослым) деятельности. Интернет обеспечивает все те же бонусы и риски, что и естественное (в отличие от

специально организованного взрослыми) физическое пространство.

Как нам представляется, можно выделить три основных типа культурно-образовательных пространств:

- локусы, специально создаваемые взрослыми для детей: детские площадки (как на улице, так и в общественных местах: магазинах, ресторанах и пр.), детские комнаты или выделенные зоны в частных жилищах (хижинах, дворцах, домах, квартирах), досуговые образовательно-развлекательные центры, сайты и порталы интернета;

- локусы, создаваемые для целенаправленного решения определенных задач (образовательных, развивающих, просветительских) в рамках диалога между представителями разных поколений: школы, музеи, религиозные учреждения, осуществляющие образовательную и просветительскую деятельность, научно-исследовательские, производственные и бизнес-площадки, используемые для реализации профориентационной или просветительской деятельности;

- общие локусы пространства культуры, а) смысловое наполнение и правила поведения в которых устанавливаются самими детьми в ходе игровой (проективно-фантазийной) деятельности; б) формируемые в ходе совместного проживания людей и имеющие культурно-образовательное измерение благодаря механизмам горизонтальной и вертикальной трансмиссии (в той мере, в которой эти сегменты общего пространства культуры являются доступными для детей в их повседневной жизни, насколько они интегрированы в мир взрослых).

Отметим, что во всех случаях речь идет не только об искусственно созданной материальной (виртуальной) реальности, но и о природе, в том ее измерении, в котором она является элементом существующей культурной парадигмы.

С одной стороны, специфика различных культурно-образовательных пространств обуславливается распределением и характером ролей действующих в них субъектов культуры. С другой стороны, вместе они составляют целостную систему, каждый элемент которой необходим для полноценной социализации и инкультурации индивида.

Количество и структура культурно-образовательных зон (локусов), а также степень

их доступности для тех или иных субъектов культуры существенно различаются в различных культурно-исторических контекстах. Можно говорить о специфике и различиях в структуре культурно-образовательных пространств эпохи Возрождения и Нового времени, больших и малых городов, гимназий Российской империи и российских гимназий начала XXI в., домов представителей среднего класса Викторианской Англии или домов средневековых крестьян, девочек и мальчиков в эпоху Просвещения.

Вместе с тем если сравнивать, например, «детские балы» XVIII в. и некоторые современные досугово-развивающие центры для детей (напр., «КидБург» в г. Санкт-Петербурге), то при всех различиях в содержании соответствующих культурно-образовательных сред можно выявить очевидное типологическое сходство данных сегментов культурно-образовательного пространства.

В завершение отметим, что, хотя в целом развитие культурно-образовательного пространства как феномена культуры шло по пути постепенного выделения все новых самостоятельных подсистем, в последнее время исследователи и авторы проектов все чаще склоняются к идеям создания симбиотических культурных пространств [1], типологически близких моделям культурно-образовательного пространства традиционных культур.

Библиографический список

1. Бычкова, Д. Ребенок играющий: городские исследования детского счастья [Электронный ресурс] / Д. Бычкова. – Режим доступа: <http://urbanurban.ru/blog/reflection/369/Rebyonok-igrayuschiy-gorodskie-issledovaniya-detskogo-schastyia> (дата обращения – 14.12.2016).

2. Заблоцкая, О. А. Образовательное пространство как педагогическая категория [Текст] / О. А. Заблоцкая // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 2 (4). – С. 46–56.

3. Иванов, А. В. Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Иванов, Александр Владимирович. – Тамбов, 2006. – 49 с.

4. Козырев, В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] / В. А. Козырев // Педагог. – 1999. – № 7. – URL: http://www.altspu.ru/Res/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html (дата обращения – 03.12.2016).

5. Мосолова, Л. М. Предложения Научно-образовательного культурологического общества Рос-

сии к подготовке проекта «Основы государственной культурной политики России» [Текст] / Л. М. Мосолова // Альманах Научно-образовательного культурологического общества России «Мир культуры и культурология». Вып. IV. – СПб. : НОКО, 2015. – С. 278–290.

6. Орлова, Е. В. Культурное пространство: определение, специфика, структура [Текст] / Е. В. Орлова // Аналитика культурологии. – 2010. – № 18. – С. 42–53.

7. Уваров М. С. Культурная география в культурологической перспективе (аналитический обзор) [Текст] // Альманах Научно-образовательного культурологического общества России «Мир культуры и культурологии». Вып. V. – СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. – С. 214–230.

8. Фрумин, И. Д., Эльконин, Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст] / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–33.

9. Шалаева, С. Л. Детство в ситуации постмодерна [Текст] / С. Л. Шалаева // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – Том 148, № 1. – С. 169–182.

10. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

11. Quill L. The Disappearance of Adulthood. *Studies in the Philosophy of Education*, 2011, vol. 30, iss. 4, pp. 327–341.

12. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. N. Y.: Delacorte Press, 1982. 177 p.

13. Schreuder P. R. & Dekker J. J. H. The Emergence of Institutional Educational Spaces for Young Children: In Pursuit of More Controllability of Education and Development as Part of the Long-Term Growth of Educational Space in History. *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*, 2013, vol. 7, pp. 61–78.

Bibliograficheskij spisok

1. Bychkova, D. Rebenok igraushij: gorodskie issledovaniya detskogo schast'ja [Elektronnyj resurs] / D. Bychkova. – Rezhim dostupa: <http://urbanurban.ru/blog/reflection/369/Rebyonok-igrayuschiy-gorodskie-issledovaniya-detskogo-schastyia> (data obrashheniya – 14.12.2016).

2. Zablockaja, O. A. Obrazovatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskaja kategorija [Tekst] / O. A. Zablockaja // Informatika, vychislitel'naja tehnik i inzhenernoe obrazovanie. – 2011. – № 2 (4). – S. 46–56.

3. Ivanov, A. V. Kul'turnaja sreda obshheobrazovatel'noj shkoly kak pedagogicheskoe javlenie [Tekst] : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Ivanov, Aleksandr Vladimirovich. – Tambov, 2006. – 49 S.

4. Kozyrev, V. A. Postroenie modeli gumanitarnoj obrazovatel'noj sredy [Elektronnyj resurs] /

- V. A. Kozyrev // *Pedagog.* – 1999. – № 7. – URL: http://www.altspu.ru/Res/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html (data obrashhenija – 03.12.2016).
5. Mosolova, L. M. Predlozhenija Nauchno-obrazovatel'nogo kul'turologicheskogo obshhestva Rossii k podgotovke proekta «Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki Rossii» [Tekst] / L. M. Mosolova // *Al'manah Nauchno-obrazovatel'nogo kul'turologicheskogo obshhestva Rossii «Mir kul'tury i kul'turologija»*. Vyp. IV. – SPb. : NOKO, 2015. – S. 278–290.
6. Orlova, E. V. Kul'turnoe prostranstvo: opredelenie, specifika, struktura [Tekst] / E. V. Orlova // *Analitika kul'turologii.* – 2010. – № 18. – S. 42–53.
7. Uvarov M. S. Kul'turnaja geografija v kul'turologicheskoi perspektive (analiticheskij obzor) [Tekst] // *Al'manah Nauchno-obrazovatel'nogo kul'turologicheskogo obshhestva Rossii «Mir kul'tury i kul'turologii»*. Vyp. V. – SPb. : Centr gumanitarnyh iniciativ, 2016. – S. 214–230.
8. Frumin, I. D., Jel'konin, B. D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitija («shkola vzroslenija») [Tekst] / I. D. Frumin, B. D. Jel'konin // *Voprosy psichologii.* – 1993. – № 1. – S. 24–33.
9. Shalaeva, S. L. Detstvo v situacii postmoderna [Tekst] / S. L. Shalaeva // *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki.* – 2006. – Tom 148, № 1. – S. 169–182.
10. Jasvin, V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Tekst] / V. A. Jasvin. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.
11. Quill L. The Disappearance of Adulthood. *Studies in the Philosophy of Education*, 2011, vol. 30, iss. 4, pp. 327–341.
12. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. N. Y.: Delacorte Press, 1982. 177 p.
13. Schreuder P. R. & Dekker J. J. H. The Emergence of Institutional Educational Spaces for Young Children: In Pursuit of More Controllability of Education and Development as Part of the Long-Term Growth of Educational Space in History. *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*, 2013, vol. 7, pp. 61–78.