



УДК 101.1+37.01

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2303.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Образовательное пространство как феномен историко-философского знания: теоретико-методологические основания

В. В. Баркова¹, Н. В. Уварина¹, Н. В. Мамылина¹, Г. В. Щагина¹, А. В. Савченков¹¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

Проблема и цель. В настоящее время на фоне радикальных перемен во многих областях, в том числе в образовании, требуются новые знания, взгляды, подходы и понимание. В пересмотре нуждаются теоретико-методологические основания как самой идеи образования, так и образовательного пространства в целом. Этот процесс должен проходить с удержанием положительного теоретического потенциала феномена идеи образования для выработки синтетического подхода к образованию и изменению концептуальных рамок образовательного пространства. Рефлексия над феноменом образовательного пространства и культурными смыслами его развития, с нашей точки зрения, должна начинаться с постижения сущности образования, феномена «образовательное пространство» в историко-философском аспекте. В связи с этим целью является историко-философский анализ образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества и выявление их влияния на современное образовательное поле.

Методология. Методологическую основу историко-философского анализа образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества составили историко-философский и системный подходы в сочетании с парадигмальным, аксиологическим, методологией научной рациональности. Авторы использовали принципы гибкой рациональности в построении теоретизированных конструктов феноменов «образование», «образовательное пространство». Методологическую ценность исследования имеет историко-философский анализ проблематики формирования образовательного пространства в эпохах Античности, Средневековья, Нового времени, Просвещения, позволяющий ориентироваться в многообразии проявлений современной образовательной среды.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта Мордовского государственного педагогического университета «Разработка и апробация инновационных воспитательных практик в образовательном процессе вуза» № МК-90-2023/2 от 04.05.2023 г.

Библиографическая ссылка: Баркова В. В., Уварина Н. В., Мамылина Н. В., Щагина Г. В., Савченков А. В. Образовательное пространство как феномен историко-философского знания: теоретико-методологические основания // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 73–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.04>

✉ Автор для корреспонденции: Алексей Викторович Савченков, alex2107@mail.ru

© В. В. Баркова, Н. В. Уварина, Н. В. Мамылина, Г. В. Щагина, А. В. Савченков, 2023

Среди методов, которыми пользовались авторы, следует обозначить: сравнительно-исторический, хронологический, дедуктивный, обобщение и контент-анализ.

Результаты. *Авторами проведен историко-философский теоретический анализ развития образовательного пространства, его элементов и структуры, образовательных процессов, протекающих в образовательных средах в различные исторические периоды развития общества. Образовательное пространство представлено как феномен историко-философского знания в различные исторические эпохи. Установлено, что образовательное пространство складывалось стихийно, спонтанно как своеобразное взаимоотношение субъектов образования из различных территориальных ландшафтов, что позволяет интерпретировать само образование как единство процесса и результата освоения и присвоения личностью обобщенных способов взаимодействия с объектами действительности и самим собой, выработанных сообществом и закрепленных в культуре. Выявлено, что образовательное пространство Средневековья впитало в себя симфонию теологического, философского и собственно научного знаний, в эту эпоху естественно-научному познанию отводится второстепенное место по сравнению с познанием Бога и души. Образовательное пространство в эпоху Просвещения начинает активно выделяться из пластов социальных пространств, так как становится понимаемо всеми, через образование осуществляется процесс «распредмечивания» и «опредмечивания» в сознании человека. Одной из проекций прогнозов современности выступает трансформация образования в постсовременном обществе и переход от транслирующей и фасилитирующей функций образования к посреднической.*

На основании историко-философского анализа образовательного пространства в различные исторические периоды развития общества авторами выявлено его влияние на современное образовательное поле, которое заключается в наличии следующих неотъемлемых признаков: нелинейность и непредопределенность во времени; незамкнутость по его физическим признакам, с одной стороны, и по наличию множественности смысловых значений в нем – с другой; подвижность и интенциональность, возникающие за счет не только подвижности его субъектов, но и наличия постоянных изменений самих субъектов и объектов в пространстве; целостность, однородность разного (пространство является целостным); событийность (существование субъектов в совместном бытии, которое является значимым для каждого субъекта по своему).

Авторы разграничили понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». Образовательное пространство – это связанные между собой внешние условия, которые могут оказывать влияние на человека. Находясь в одном и том же пространстве, субъект может быть представителем нескольких образовательных сред, которые будут отличаться по силе своего воздействия и значимости для него. Образовательная среда отражает взаимосвязь внутренних специально системно организованных условий, с которыми субъект находится в тесном взаимодействии, взаимовлиянии, что обеспечивает двухстороннее изменение и развитие как субъектов, так и самой среды.

Заключение. *Авторами в результате проведенного историко-философского теоретического анализа образовательного пространства, его элементов и структуры, образовательных процессов, протекающих в образовательных средах, в различные исторические периоды развития общества обоснована позиция о том, что в философском дискурсе, сплетаясь из когнитивных действий людей, межчеловеческой коммуникации, образовательное пространство не только онтологически, но и гносеологически обладает логикой развития, создавая уникальный феномен – образовательные среды, в которых складываются и реализуются ее социальные критерии, смыслы, оценки, объективирующие себя в человекомерной деятельности.*

Кроме того, обобщается основное содержание проблемы образовательного пространства как социального феномена, находящегося в ситуации развития и эволюции вместе с социумом и эпохой. Выявлено, что образовательное пространство отражает структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий, для бытия которых эпоха способна создать условия. Зафиксировано, что образовательное пространство – это открытая система, подверженная диссипативным процессам, возникновению новых структур и разрушению энергетически неспособных поддерживать свое существование.

Ключевые слова: образование; пространство; образовательное пространство; образовательная среда; обучающийся; социальная реальность; социокультурные характеристики.

Постановка проблемы

Образовательное пространство с некоторых пор стало предметом разностороннего изучения через призму исследовательских интересов различных сфер научного знания: правоведения, педагогики, дополнительного образования, медицины, психологии, менеджмента и т. д. Развитие образования тесно связано с поиском новых научно обоснованных методик и целевых установок продуктивного использования содержательных структур и всех его организационных ресурсов в соответствии с потребностями постиндустриального общества, всплесками рисков в сфере экономики, геополитики, мировосприятия, развития культурных и этических ценностей. Образовательное пространство – это целостное явление, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств¹.

Б. С. Гершунский образование характеризует как ценность для государства, общества и личности, при этом в образовательное пространство личности включаются жизненное, психологическое пространства². Именно в этом понимании человек должен самостоя-

тельно отвечать на вопрос, что есть образование в его личной жизни. Пространственный аспект проявляется на стыке государственного и общественного. Б. Д. Эльконин отмечает, что образовательные результаты имеют количественные и качественные изменения, понимая образование как процесс и результат при разнообразии образовательных тактик и стратегий, а также конечных результатов. В данном случае отображены идеи «обременения пространства» и «опространствливания времени». Любой процесс, в том числе и образовательный, протекает во времени и имеет результат. Образовательное пространство предстает в виде системы, так как это сложный многогранный процесс, оно требует упорядочения, сведения в систему. Образование как система подразумевает целеполагание и раскрывает по-новому феномен образования³. Р. Е. Пономарев в монографии «Образовательное пространство» подводит нас к пониманию утверждения «образование – вхождение в культуру», т. е. образование рассматривается как культурное явление. Образование играет важную роль и в процессе созидания культуры. В процессе образования человек не

¹ Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения. – М., 2000. – 176 с.

² Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

³ Эльконин Б. Д. Образовательные результаты и результаты развития // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка. – Красноярск, 2008. – С. 49–59.

только осваивает существующий культурный опыт, но и выступает в качестве субъекта его проживающего⁴. Данное высказывание можно дополнить мнением В. А. Лекторского, считающего, что в образовании важна не культура сама по себе, а ее рефлексия, которая представляет собой анализ предельных состояний познания, деятельности и оценки, построения определенного идеала знаний, моральной жизни, политического устройства, знающих не саму деятельность, а ее нормы, вытекающие из утвержденных идеалов и принципиальных подходов к организации жизнедеятельности⁵.

Образование как социальный феномен возникло в доосевое время в Древнем Египте, Месопотамии, в его лоне возникали и разрушались различные образовательные системы, которые могут быть представлены археологами как артефакты. Начиная с эпохи Просвещения появляются институты образования, науки, объекты ландшафта, архитектуры, обладающие воспитательно-образовательным потенциалом, музеи, библиотеки, парадигмы науки и образования, субъекты образования и т. д. Термин «образовательная среда» («средовой подход») был на слуху еще с эпохи Просвещения. Ж.-Ж. Руссо подразумевал под этим наличие в конкретной природной среде условий, естественным образом благоприятствующих развитию личности, в которых учащийся с наставником конструируют удобный путь овладения культурой социума^{6, 7}.

Изучению педагогических потенциалов образовательной среды посвятили работы М. В. Крупенина⁸, А. С. Макаренко⁹ и др.

Таким образом, изучение понятия «пространство» и его трактовка складывалась по мере накопления теоретических и практических знаний и исследований, их научного осмысления и интерпретации различными специалистами в сфере философии, физики, астрономии и др. Экстраполяция понятия «пространство» в сферу образования неслучайна и закономерна [1; 2].

В настоящее время можно констатировать, что технологии классической и неклассической рациональности, лежащие в основе современных организационных и педагогических процессов образовательной деятельности, в условиях радикальных перемен во многих областях не способны успешно реагировать на вызовы времени, на необходимость изменения цели образовательного пространства, переосмысление его возможностей и самой идеи образования. В условиях глобализации в образовательной практике требуются новые знания, новые взгляды, новые подходы, новое понимание. В пересмотре нуждаются теоретико-методологические основания как самой идеи образования, так и образовательного пространства в целом. На наш взгляд, этот процесс должен проходить с удержанием положительного теоретического потенциала феномена идеи образования для выработки синтетического подхода к образованию и изменению концептуальных рамок образовательного

⁴ Пономарев Р. Е. Образовательное пространство: монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.

⁵ Лекторский В. А. Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – 46 с.

⁶ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. Книга 1. – М.: Просвещение, 1986. – С. 103.

⁷ Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – С. 90.

⁸ На путях к методу проектов / под ред. Б. В. Игнатова, М. В. Крупениной. – М.: Работник просвещения, 1930. – 123 с.

⁹ Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ, 2021. – 703 с.

пространства. Рефлексия над феноменом образовательного пространства и культурными смыслами его развития, с нашей точки зрения, должна начинаться с постижения сущности образования, феномена «образовательное пространство» в историко-философском аспекте. Образовательное пространство как особого рода культура является специфическим феноменом жизни социума, исторически предназначенного для передачи опыта поколений, воспроизводства и преумножения всей полноты человеческого бытия. В связи с этим *целью* является историко-философский анализ образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества и выявление их влияние на современное образовательное поле.

Методология исследования

Методологическую основу историко-философского анализа образовательных процессов в различные исторические периоды развития общества составили историко-философский и системный подходы в сочетании с парадигмальным (включение педагогического опыта в культурную и научную парадигмы эпохи), аксиологическим (проецирование ценностей и идеалов культуры на процесс генезиса идеи образования), методологией научной рациональности (проецирование критериев и типа научной рациональности на процесс генезиса идеи образования).

Авторы использовали принципы гибкой рациональности в построении теоретизированных конструктов феноменов «образование», «образовательное пространство». Методологическую ценность исследования имеет историко-философский анализ проблематики

формирования образовательного пространства в Античности, эпохи Средневековья, Просвещения и Нового времени, позволяющий ориентироваться в многообразии проявлений современной образовательной среды. Кроме того, в роли методологического базиса анализа образовательных процессов были использованы фундаментальные методы эпистемологии, позволяющие выявить исторические закономерности проявления образовательного пространства через смыслы культуры человеческого бытия, его роль в развитии и совершенствовании общества и человека. Философские аспекты синергетики стали основой для понимания сущностных параметров феномена «образовательное пространство» как сложной самоорганизующейся системы. Среди методов, которыми пользовались авторы, следует обозначить: сравнительно-исторический, дедуктивный, хронологический, обобщение и контент-анализ.

Результаты исследования

Понятие «образовательное пространство» появилось в 1990-е гг. и, наряду со Школой диалога культур В. С. Библера, стало широко обсуждаемой темой в педагогике. Оно было предложено И. Д. Фруминым и Б. Д. Элькониним в работе «Школа Взросления»¹⁰. Авторы, не теоретизируя над понятием, выделили полюса в структуре этого феномена, возрастные и не возрастные сегменты его функционирования, но в целом ни определение образовательного пространства, ни тенденции его развития не были прорисованы и обоснованы. Это были, скорее всего, конструктивистские этюды образа школы будущего. Безусловно, ключевым понятием педагогической науки является понятие «образование» в его

¹⁰ Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа

взросления») // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24.

многовекторных социальных презентациях, которые совершенно обоснованно представляют его в роли краеугольной основы человеческой жизни. Измерением ее интеллектуального и духовного качества, способом достраивания человеком самого себя, а в качестве условия, при котором может осуществляться развитие и качественные изменения в человеке, рассматривается полноценное наличие образовательного пространства. Словарь «Новые ценности образования» дает следующее определение исследуемого феномена: под образовательным пространством понимаются существующее в социуме места, где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию личности¹¹.

Историко-философский аспект исследования проблематики образовательного пространства позволяет увидеть следы поиска решений этого вопроса в основаниях объединения мира и человека, сложившихся во времена античной традиции. Левкиппу, Демокриту, Эпикуру не было известно понятие «пространство», и они мыслили мир пустотой – бесконечной, абсолютной, существующей независимо от материи, наполненной неделимыми бесчисленными атомами, находящимися в непрерывном движении [3; 4].

Форма, величина, положение, порядок, мера, объем, имеющие место в природе, являются сущностными особенностями атомов и всех образованных из них предметов. Своего апогея субстанциональная концепция мироустройства достигла в эпоху классической механики И. Ньютона, который утверждал, что пространство и время составляют вмещилище

самих себя и всего существующего¹². В силу чего предложенное физиком абсолютное пространство и время представлялись существующими вне и независимо от каких-либо материальных процессов, как универсальные условия, в которые помещена материя и осуществляется ее многосущностное бытие.

Аристотель – основатель континуальной концепции понимания физиса мира, он был уверен, что у вещей есть природные родовые места, в которые они пытаются вернуться. Понятие пространства Аристотель не знал, он, вслед за своим учителем Платоном, иногда пользовался термином «протяженность». Место является важнейшим компонентом аристотелевской физики: оно не есть ни материя, ни форма, ни притяжение, но оно есть то, в чем помещается тело. Место протяженно, именно эта его способность образует трехмерность протяженности: верх и низ. Пустота как таковая отсутствует, поскольку каждая падающая, катящаяся, летящая вещь движется к себе домой – на свое местоположение [5]. Но это движение происходит среди других вещей, стремящихся занять свои места. Пересечение и переплетение их траекторий, действие друг на друга мешают целевым устремлениям вещей и составляют элемент случайности, объясняющий причину никогда не прекращающегося движения. В динамике аристотелевского мира есть нормативная константа – полюс притяжения каждой вещи к месту, совокупность «случайных» столкновений вещей между собой и, как следствие, рождение нового качества тел и их местоположения [6].

Все живые и неживые вещи несут в себе «телос», что определяется понятием «энтелехия» – направление, цель, а также движущий фактор этого осуществления – энтелехию

¹¹ Касьянов В. В., Нечипуренко В. Н. Социология права. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 480 с.

¹² Долженко О. В. Очерки по философии образования: учебное пособие. – М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.

тела, выражающую единство четырех основных принципов бытия: формы – материи – действующей причины – цели. Энтелехия коренным образом преобразует весь «онтологический план» движущегося мира вещей и среди них – человека. Человек как субъект деятельности во времена Аристотеля еще не был введен в состав сущего, в состав бытия и не мог изучаться как философская проблема. Однако можно полагать, что термин Аристотеля «энтелехия» представлял собой «сущность сущего» и воспроизводил, в свою очередь, именно бытие человека как сознательного субъекта действия в пространственно-временном континууме мира [5; 6].

Средневековые мыслители склонны были понимать пространственность по преимуществу в аристотелевских традициях (Эриугена, Фома Аквинский). Кроме того, схоластика вводит различие реального, возможного и воображаемого пространственного бытия: реальное пространственное бытие есть протяжение действительно существующих тел, возможное представляет пока непроявленную потенциальную пространственность бытийности тел, а воображаемая пространственность мыслится как особого рода неопределенная, несотворенная, неразрушимая и т. д. В эпоху Возрождения понятие воображаемой протяженности, наглядной в воображении и вкладывающейся в геометрические фигуры и их соотношения, выходит на передний план в связи с развитием учения о перспективе в живописи, иконописи [7; 8].

Успехи механики, связанные с прогрессом техники, активно вводили в мануфактурную практику XV в. мельницы, водяные колеса, колесные часовые механизмы; активизи-

ровалось строительство, развивалась архитектура, горное и военное дело. Открытие Америки, путешествие Магеллана, подтвердившие шарообразность Земли и т. д., заложили основы географии, ботаники, зоологии, геологии, метеорологии. Учение Коперника XVI в. сдвинуло мировоззренческие традиции в вопросе об устройстве Солнечной системы, которую воспринимали единственной и неповторимой, специально созданной творцом для человека¹³ [9].

Декарт пытался пересмотреть всю прежнюю натурфилософию природы и методы ее познания, построить иную философскую концепцию мира на основе рационального метода познания, основанного на математике. В работе «Рассуждение о методе» он впервые употребляет термин «пространство», когда заменяет им различие «тела» и «места» в физисе мира аристотелевских времен [10]. отождествив пространство с протяженностью и материей, Декарт придает ему статус субстанции, существующей независимо. При этом материя – пространство, составляющее основу единства физического мира; делимая до бесконечности, она выявляла в пространстве специфические свойства: непрерывность и прерывность, симметрию и асимметрию, распределение вещества и полей, расстояние между объектами и т. д. Предметом его научных изысканий становится конструирование гипотетической картины мира из простейших начал, которые исследователь находит в разуме как врожденные идеи [11]. Тем самым Декарт как дуалист допускает независимое существование двух субстанций: мыслящей, представленной сознанием-эпифеноменом материи, и материальной – протяженной, трехмерной, бес-

¹³ Osler M. J., Brush S. G., Spencer J. B. Copernican Revolution // Encyclopedia Britannica. – 2022. URL:

<https://www.britannica.com/topic/Copernican-Revolution>

конечно делимой. Эти две субстанции не нуждаются друг в друге, поскольку ведомы Богом. И тем не менее возник вопрос для всего XVII в.: как эти субстанции связаны в человеке? Декарт гипотетически пытается разместить дух человека в шишковидной железе, назвав ее пространственнымместилищем человеческой души. Именно из этогоместилища дух, механически воздействуя на человеческие органы чувств, приводит тело в движение [10]. Таким образом, субъектом познаваемого миробития в Новое время было провозглашено скептически мыслящее разумное «Я». При этом человек духовно обретает самого себя через развитие самосознания, рефлексии, самообразование; овладевает познанием природы, проникая в ее прошлое и высвечивая ее будущее (временной аспект). В формате такого базисного философствования сознание выступает как исходный род несомненного знания, складывающегося из непрерывной познавательной активности субъекта, свободно добывающего знания в пространственно-временных координатах бытия эпохи. И. Кант в «Критике чистого разума» представляет пространство как трансцендентальную априорную форму чувственности, т. е. доопытную и от опыта не зависящую, однако во всяком опыте необходимо присутствующую [12; 13].

Категория пространства, таким образом, стала восприниматься как универсальное понятие для описания различных предметных областей бытия, поскольку оно исходно и в нем фиксируется единство разнокачественных явлений в целостности природного и социаль-

ного мира. С точки зрения А. Эйнштейна – автора специальной и общей теории относительности, пространство – форма существования материи, оно не просто зависит от своего содержания – движущейся материи, а находится в единстве со своим содержанием, определяется движущейся материей [14].

Понятие «социальное пространство» (введено П. Бурдьё) указывает не только на исторические условия единения социальных масс, непрерывности социальных событий, но и на специфику форм движения человеческой бытийности на уровне повседневных забот, определенной координации действий людей в определенных условиях, способов и результатов их жизнедеятельности [15]. Классические возможности применения категории «социального пространства» представлены в работах М. Вебера¹⁴, В. Г. Виноградского¹⁵, Э. Дюркгейма¹⁶ и др.

Разнокачественность социального пространства, отмечаемая всеми авторами, связана непосредственно с бытием человека. Именно вещественность человеческого бытия, результаты его преобразующей деятельности задают пространству человекомерные качества, что позволяет рассматривать его как социальный феномен, представляющий собой иерархически выстроенную систему природных и социальных свойств и процессов, обладающих территориальными, временными и иными измерениями, сложно структурированными и неоднородными, оно подразделяется на ряд уровней, одним из которых является образовательное пространство [16].

Образовательное пространство складывалось стихийно, спонтанно как своеобразное

¹⁴ Вебер М. Город // Вебер М. Избранное. Образ общества. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.

¹⁵ Виноградский В. Г. Социальная организация пространства: философско-социологический анализ. – М.: Наука, 1988. – 187 с.

¹⁶ Дюркгейм Э. Социология и социальные науки // Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995. – 350 с.

взаимоотношение субъектов образования из различных территориальных ландшафтов, что позволяет интерпретировать само образование как единство процесса и результата освоения и присвоения личностью обобщенных способов взаимодействия с объектами действительности и самим собой, выработанных сообществом и закрепленных в культуре. Процесс выделения образовательного пространства начинался задолго до осевых времен [16; 17].

В постфигуративных обществах, где традиции общественного бытия соотносили с природными ритмами, когнитивная деятельность Любомудров рассматривалась как свойство личности, заданное ей богами, поэтому в их действиях усматривали наиболее полное отражение всеобщего космического порядка природного или социального, который мыслился как продолжение природного. Такой подход к накоплению знаний о мире порождал и соответствующие способы их обоснования: ссылку на сакральность знания, на ритуал или миф, на личный опыт, на очевидность – «доверие к видимому»; сбор советов из общественной практики (активная вербализация опыта) [18]. Культурное жречество обеспечивало сбор и разработку рецептов применения знаний, а также обучение их применению в государственной и повседневной практике. По словам К. Ясперса¹⁷, потребность в систематизации знания обнаруживает себя в тех местах, где укоренялся процесс формирования человеческого бытия и были найдены общие для народов рамки понимания их исторической значимости. «Ось начала мировой истории» относится ко времени около 500 лет до н. э. Гераклит, Сократ, Платон, Фукидид, Архимед стремились пробудить в человеке способность осознавать мир, вглядываться в его конфигу-

рации, размышлять, находить ответы на вызовы реальности, духовно развиваться [обзор по: 19].

На рубеже VII–VI вв. до н. э. Древняя Греция переживала период интенсивного культурного развития, сопровождавшегося зарождением философии, литературы, театра, рационализацией процессов изучения закономерностей в явлениях природы. Греки из континентальной части страны и многочисленных островов в Эгейском и Средиземном морях, в Малой Азии, активно взаимодействовали с ближневосточными учеными, имевшими более древний опыт когнитивных, технических знаний и навыки их использования [20]. И хотя эти знания носили в основном рецептурно-прикладной характер, тем не менее коммуникация, заложенная в самой основе наиболее необратимого из процессов, доступных человеческому разуму, прогрессивному росту знаний, осуществляла взаимовыгодную трансляцию культурных ценностей, опирающуюся на доверие к ученому авторитету и веру в него. Греки не стеснялись внешних заимствований и даже считали их благом для своего общества, чему во многом благоволило то, что древневосточные тексты носили этюдный характер и не были подписаны либо выдавались за творческие идеи легендарных персонажей, хотя в самой Греции к вопросам авторства подходили с большой щепетильностью. Гесиод – один из немногих, кто писал сам, стремясь закрепить авторство за своей «Теогонией» и авторитет как рапсода, вставляет свое имя в текст произведения [21]. Известен случай, связанный с Фалесом, который, установив соотношение между размерами Солнца и длиной описываемой им окружности, рассказал о своем открытии Мандраиту из

¹⁷ Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991.



Приены. Тот предложил Фалесу любое вознаграждение за такой замечательный урок. «Для меня будет достаточным вознаграждением, – ответил Фалес, – если, пожелав сообщить кому бы то ни было о том, чему ты у меня выучился, ты не станешь приписывать этого открытия себе, но заявишь во всеуслышание, что оно сделано мною, и никем иным»¹⁸.

Демократическое устройство античных полисов и метрополий содействовало развитию свободы слова, дискуссий, интеллектуального потенциала человека, образования. Появление права и морали как форм регуляции общественных отношений формировало потребность в новых формах обоснования социального порядка и гражданского служения, которое понималось как состязание в определении своей полезности полису, что неизбежно стимулировало инновации и инициативы граждан в различных сферах деятельности и требовало владение грамотностью. Инновационность, ориентируя античного человека на поиск новых форм актуализации своей самости, подталкивала граждан полиса к развитию творчества во всем мыслимом многообразии его видов, на создание канонических образцов, каковыми для философского познания становились теоретические знания, оформленные языком катахрез [22].

Жители полисов высоко ценили свитки, книги, которые были доступны им в скрипториях и библиотеках. Те, кто был богат, составляли личные библиотеки, отдавая предпочтение тем или иным ученым, нередко объявляя себя их последователями или учениками. Институционализация знаний приводила к возникновению в образовательном пространстве управленческих структур (должностей, зва-

ний, организаций), которые сами по себе начинали обладать авторитетом [23]. По такому принципу возникли и функционировали Милетская школа Фалеса, школа Пифагора, Парменида (Элейская школа), Академия Платона, софистская школа Протагора, Ликей Аристотеля, Сад Эпикура и т. д. В результате были созданы многофункциональные Дома науки в Пергаме, Родосе, Александрии, Дамаске и т. д. С Александрийским домом науки связано творчество ученых Зенодота, Евклида, Аристарха, Архимеда, Эратосфена Кириенского, Аполлония Пергского, Аполлония Родосского, Гиппарха Никейского и т. д. Александрийский Мусейон превратился в своеобразное учреждение по насыщению образовательного пространства эллинистической эпохи производством, способами хранения и передачи знаний другим. Традиции аристотелевского Ликейя, воспроизведенные Деметрием Фалерским в Александрии, дали возможность нескольким поколениям ученых работать в благоприятных условиях, что обеспечивало параллельное существование многих коллективов и научных направлений [24].

Широкое распространение получало написание биографий ученых, комментариев к их сочинениям, составление сборников трудов и компиляций на их темы. Можно отметить историко-научные трактаты Гиппократов «О древней медицине», Фукидида «Халдейские древности», «Египетские древности», «История науки в контексте гражданской истории» Полибия и т. д. Это свидетельствовало о формировании понимания единства историко-научного и образовательного процессов в сохранении достижений ученых ушедших эпох.

¹⁸ Бакина В. И. Раннегреческая философия и наука. Фалес милетский (VI в. до н. э.) // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 7. – С. 61.

С падением Римской империи начинается история западноевропейского Средневековья, и вместе с ней разворачивает свое бытие и его образовательное пространство, которое укореняет свое присутствие на фоне столкновения двух культур, двух образов жизни, двух способов миропонимания – античного и варварского. В результате жесткого славивания разрушается большое количество античных городов, гибнут выдающиеся достижения античной научности. Неизвестность, нарушая ритмы повседневного бытия, разрушает возможность понимать тенденции и смыслы происходящего, искать идентификационные основы соотнесения себя с новой формирующейся жизнью [25].

Исторические события, создавая специфические транзитивные зоны в силу разнообразных внутривидовых комбинаций и перекрестных взаимодействий, формировали в лоне этих пространств условия для «перекраивания и сшивания заново» из живой материи этнических сообществ новые социально-экономические, политические, духовно-нравственные локальные формирования. В результате в мире появлялись новые социальные макросистемы, способные конфигурировать развитие социальной реальности, ее онтологические модусы, выстраивая тем самым новые смыслоформирующие отношения сознания человека к миробытию [25].

Фактором, сцементирующим процесс становления средневековой Европы, стало христианство, которое выступило духовной основой смысложизненных исканий эпохи и позволило говорить о ней как о единой целостности. Смена мировоззренческих установок являлась болезненным процессом, требую-

щим огромной внутренней работы и переосмысления ценностей, которыми человек жил. В эпоху, когда европейский мир начинал только-только «становиться на ноги», а этнические формирования едва обозначать контуры своего государственного обустройства, можно безошибочно говорить о недостаточно сформированном образовательном пространстве европейского сообщества. Ведь знания передавались преимущественно локальным способом. В рассматриваемую эпоху средства коммуникации сводились к устной или письменной передаче сообщений, пению и рисунку. Но сама возможность перемещать текст, сообщение в разном виде в иные места социального пространства и в иное время, придавать ему новые акценты и эмоциональное прочтение привело к увеличению темпов социального развития и активной социализации человека, а заодно к трансформации образовательного пространства под нужды эпохи и конкретной формы государственного обустройства¹⁹.

Вместе с тем Церковь учила и внушала человеку, что, на какой бы ступеньке социальной иерархии он не находился, Бог видит его и перед ликом Бога-Отца все люди равны, и это было утешительным моментом в человеческой повседневной житейской философии и несении выпавших тягот. Изменение конфигураций социальной реальности в эпоху Средневековья трансформировало отношение к образовательному пространству Античности. Христианство, с одной стороны, не могло его игнорировать, так как за ним стояла великая греко-римская традиция мыследеятельности и культуры. С другой стороны, натурфилософские идеи античных ученых, учителей не впи-

¹⁹ Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Homo Postmodernus. Психологические и психические

нарушения в постмодернистском мире. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 248 с.

сывались в христианское линейное мировоззрение, учение о человеке и земном и небесном бытии. Однако именно на фундаменте когнитивных достижений античных ученых христианство, используя философскую канву методологических принципов неоплатонизма, стоицизма и пифагореизма, начинает возводить свои этажи мировоззренческих конструктов и оригинальных пристроек к ним: из физических воззрений на природу в соответствии с догматами о творении. А. Койре считает, что этому есть вполне конкретное объяснение: «Труды Аристотеля образуют настоящую энциклопедию человеческого знания, за исключением медицины и математики в них содержится все: логика, физика, астрономия, метафизика, естественные науки, психология, этика, политика. Аристотель учил и изучался, обсуждался и комментировался» [26, с. 157].

Образовательное пространство Средневековья впитало в себя симфонию теологического, философского и собственно научного знаний. Знания о мире, зафиксированные апостолами, чьими руками водил Святой Дух, даны в текстах Откровения. Отсюда и появление характерных черт средневекового мышления – ретроспективность и традиционализм, т. е. обращенность в прошлое. Чем древнее, тем подлиннее, чем подлиннее, тем истиннее – такова максима средневекового сознания. Самое древнее – это Библия, и она есть единственно полный свод всех возможных истин (Ориген). Поэтому главной потребностью человека стала потребность религиозная, которая как фаворский свет пронизывала все направления его духовной земной жизни. Как настаивал Бернад Клервоский, только Божья милость была способна открыть людям тайны их предназначения и земного домостроительства. Единственно надежным путем постичь истину о сущем становится прилежное изучение Откровения и его Предания у учителей церкви,

т. е. следование за авторитетом их знаний. Истина изначально соборная и существует лишь опосредованной через слово учительствующих, в котором отсутствует авторство, проявление компетенций [27].

Возникает специфический тип ученой деятельности, ориентированный на собирание высказанных мыслей, где границы между чужой и своей мыслью весьма зыбки. Знания предстают в форме сумм, компиляций, энциклопедий, компендиумов, этимологий, сводящих в единый текст ранее разрозненное. Поэтому, говоря о средневековом учителе и ученом и способах формирования их эрудиции, следует отметить, что они, как правило, совмещали в себе ученого, философа и верующего. С одной стороны, перед лицом религии они должны были оправдать свою философскую деятельность, с другой – перед лицом философии им было необходимо оправдать существование религии [28].

П. П. Гайденок, исследуя средневековое образовательное пространство, пришла к выводу, что в эту эпоху естественно-научному познанию отводится второстепенное место по сравнению с познанием Бога и души. Способы организации функционирования средневекового образования и деятельности ученых определялись не только религиозным культурно-историческим контекстом, но и практическими запросами эпохи. Сословная структура средневекового общества оформилась к XI в. Сложились три сословия: молящиеся, т. е. духовенство; сражающиеся, т. е. рыцарство; работающие, т. е. горожане. В этой связи следует учесть, что образовательное пространство – это не застывший набор учреждений или некая их сеть, а живой организм, конфигуративно дифференцирующийся и интегрирующийся в конкретно-исторических формах эпохи, приспособляясь к ее потребно-

стям и вызовам извне. После гибели античного мира сохранением и распространением его наработок в образовательном пространстве Средневековья занимались выдающиеся ученые – Алкуин, Марциан Капелла, Боэций, Кассиодор, Исидор Севильский, разрабатывавшие новые подходы к организации средневековой системы образования²⁰.

Еще в начале VII в. на территории Ирландии и Британии, благодаря активности монашествующих людей, появляются первые церковные школы. С тех пор образовательные учреждения на всем западноевропейском пространстве первых королевств всецело находились в руках Церкви и она, ради имени Божия, занималась обустройством школ: монастырских, соборных и приходских. Часть из них (монастырские и соборные) были ориентированы как на подготовку будущих священнослужителей, так и образовывали детей мирян. В булле Третьего Латеранского собора говорилось, что Церкви Божьей надлежит заботиться о нуждающихся, чтобы у бедных не была отнята возможность учиться читать и писать, каждая соборная школа должна оплачивать труд учителя, который учил бы даром клириков этой церкви и бедных школьников. Обучение велось на латинском языке. Традиция устройства школ при монастырях зародилась еще у первых монахов в Египте и Сирии, затем перешла в Палестину, а в последующий период – в Европу. Монастырское образование явилось транслятором древнейшей культуры, в том числе античной и древневосточной, в средневековый мир. Монахи занимались переписыванием сочинений древних авторов, переводили их на современные им языки, хранили свитки в монастырской биб-

лиотеке и обучали детей. Труды древнегреческих философов Европа узнала только после крестовых походов, когда манускрипты стали достоянием западной научной мысли [29].

Обучение детей королей, иногда королей и знатных феодалов осуществлялось в дворцовых школах, для преподавания в которые приглашались наиболее известные учителя и наставники. Основная же масса населения не получала специального школьного образования. Для профессионального образования детей сложилась система ремесленного ученичества, называемая «в людях». Позднее, удовлетворяя растущие запросы горожан и торгово-ремесленных слоев населения в образовании, открываются школы – магистратские, цеховые, гильдейские, в которых преподавание велось на родном языке местных жителей и обучение носило практико-ориентированный характер. Огромную роль в христианизации образовательного пространства эпохи играли ордены анахоретов, бенедиктинцев, капуцинов, францисканцев и доминиканцев. Многие лидеры средневекового просвещения были их выпускниками – Фома Аквинский, Александр Великий, Н. Кузанский, Н. Коперник, Р. Бэкон и т. д.

Каждый объект образовательного пространства всегда имеет общие и особенные свойства, которые обозначают его логическое место среди других учреждений образовательной системы. Речь идет о рыцарских школах, носивших частный характер, где занимались подготовкой юношей к сложному мастерству воина – рыцарскому служению сюзерену. Первые рыцари – это воины конницы Древнего Рима. Во времена Средневековья они вошли в социальную жизнь эпохи как знатное, суверенитетное сословие, и получить

²⁰ Гайдено В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века: Общие принципы и учение о движении. – М.: Наука, 1989. – 352 с.

такие регалии можно было либо по наследству, достигнув совершеннолетия, либо заслужив их. Главным для молодого претендента в рыцарское братство была наработка военно-физических умений, мужества и выносливости. Содержание рыцарского воспитания и обучения растягивалось на долгие двадцать лет. Это каждодневные тренировки: бег в латах, бег с барьерами, элементы греко-римской рукопашной схватки, метание дротиков и стрельба из лука. Первые навыки боя они отработывали, сражаясь предметами, имитирующими мечи и шпаги, на тренажерах – удары копьём. Опытные рыцари учили фехтованию, владению боевыми подручными средствами – топором, булавой. Обучали плаванию под водой рядом с лошадью, дышать под водой и способам маскировки. Навыки отработывались будущими рыцарями на охоте, поединках, турнирах и бугуртах – штурмах тренировочных городков и крепостей. Домашний священник наставлял воспитанников на путь праведный и учил грамоте, владению рифмой и т. д. Идеал рыцарского воспитания предполагал высокую культуру, нравственность, наличие специальных военных умений и навыков [30].

Развивающееся образовательное пространство, отвечая на вызовы времени, задавало топику образования, т. е. места в социуме, где субъективно формировались различные отношения и связи социально-образовательных ситуаций, пробуждавшие инициативу, творчество, потенциальные возможности в лоне субъект-субъектных и субъект-объектных отношений. Осуществлялась деятельность различных систем по развитию индивидов и их социализации, обогащению внутреннего индивидуального пространства, которое имеется в опыте каждого. Субъекты, будучи

непосредственно включенными в живую плоть образовательного пространства эпохи, во все виды взаимодействия с ним одновременно и осмысливают, и оценивают его, пытаются найти для себя место в его изменяющихся условиях. Появление университетов в Италии, Франции, Англии свидетельствовало о расширении образовательного пространства и объективации, вызревших в ее лоне новых образовательных структур²¹.

С XIV в. образование в западноевропейских государствах стало развиваться как значимая сфера социального бытия. Характерной чертой становится выстраивание вертикали учреждений образования в расширяющемся образовательном пространстве европейских государств. Этот процесс тесно переплетался с феодальным устройством общества, сословным положением и доступностью человеку тех или иных услуг. Общим назначением образовательных объектов становится обслуживание образовательных интересов населения: это касается как элементарных школ, так и школ повышенного общего уровня – городских, гимназий и коллежей, а также университетов и академий. Человек в эту эпоху идентифицировал себя в образовательном пространстве не по этнической принадлежности, а локальной – графство, территориальное княжество, город, а также по вероисповедальному признаку. Обучение в элементарных школах строилось с использованием родного этнического языка и учетом влияния менталитета и ландшафта на его диалекты [31]. Возрастает роль комплексного преподавания учебных дисциплин: геометрии через призму арифметики и географии, астрономии в соотнесении с законами механики и т. д. Интересной формой

²¹ Välimaa J. The Emergence of Universities in the Middle Ages // A History of Finnish Higher Education from

the Middle Ages to the 21st Century. – 2019. – P. 11–38. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-20808-0_2

осуществления образовательно-педагогической деятельности стали семейные школы типа «Дома радости» Витторино де Фельтре, основанные в 1423 г. в Италии [32].

Эпоха Нового времени – это начало развития современного европейского образования, которое в XVIII в. стало отходить от идей позднего Средневековья. Реформация раздвинула границы образовательного пространства народов Европы, прежде всего, ростом количества народных школ, как следствие повсеместного желания масс иметь доступ к грамотности. В большинстве своем это желание было вызвано вероисповедальным принципом – уметь читать и интерпретировать Священное Писание каждым членом общины в протестантских государствах, что выдвигало на первый план потребность в развертывании начального образования [33].

Образовательное пространство в эпоху Просвещения начинает активно выделяться из пластов социальных пространств, так как становится понимаемо всеми, что через образование осуществляется процесс «распредмечивания» и «опредмечивания» в сознании человека, в фибрах его души культурных ценностей поколениям входящим. Работа образования в процессе организации передачи культурного опыта уникальна и сложна, поскольку эффект приобщения человека через систему знаний к культурному наследию непредсказуем и неопределим сразу. Это позволяет рассматривать образование как синергетическую систему в системе образовательного пространства, в которой через века и из века в век происходит таинство причащения человека к шедеврам материализации человеческого

духа: литературе, музыке, скульптуре, живописи, таинству математической симметрии, геометрии и механике тела²².

Процессы начальной индустриализации стали лакмусовой бумагой, известившей мир об изменении социальной структуры в европейских сообществах. Общество стало четко ощущать разделенность человеческого материала на владеющих средствами производства и лишенных этих средств. Вместе с тем совершенствование европейского образовательного пространства к XIX в. создало благоприятные условия для развития техники и практической реализации ее достижений, изменивших образ жизни людей и геополитические амбиции многих государств [34].

Одной из проекций прогнозов современности становится трансформация образования в постсовременном обществе и переход от транслирующей и фасилитирующей функций образования к посреднической. Доступность информации позволяет каждому человеку получать практически любые знания из электронных источников, перенимать опыт их практического использования, дополняя собственное существующее знание, т. е. быть не просто потребителем знания, но и его источником, через свободную публикацию своих изысканий для свободного доступа других. Этот качественно новый уровень существования знания осваивается подрастающим поколением быстрее и эффективнее. Активно используя интернет, молодые люди научаются по-другому относиться к знанию – текст на экране перестает быть непреложной истиной, такой, как на страницах учебника [35]. В этой связи педагог, выступая в роли комментатора, помогающего систематизировать уже полученную информацию обучающимся, должен

²² Tröhler D. Learning, Progress, and the Taming of Change: The Educational Aspirations of the Age of Enlightenment // In book: A cultural history of education

in the age of enlightenment. – 2020. – P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350035164.ch-001>

учить своих слушателей относиться к знанию как к сети и постоянно самостоятельно отслеживать новые аспекты развития той или иной темы. Это меняет формы взаимодействия между субъектами образования. Они становятся равноправными участниками образовательного процесса, способными к рефлексии, креативности, ответственно принимающими решения в текущих условиях социума, грамотно оперирующими потоками информации. По мысли А. Тоффлера, «неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто “не научился учиться”»²³. Оценивая новые возможности вхождения в мир культуры, М. Мид отмечает, что в мире образовательного пространства рождается принципиально иная форма диалога между поколениями – префигуративная культура, когда взрослые учатся также и у своих детей, в отличие от традиционных постфигуративной и кофигуративной культур²⁴.

Заключение, обсуждение

В результате проведенного историко-философского теоретического анализа развития образовательного пространства, его элементов и структуры, образовательных процессов, протекающих в образовательных средах в различные исторические периоды развития общества и нашедших отражение в исследованных нами работах, можно констатировать следующее.

1. Установлено, что образование как социальный феномен находится в ситуации развития и эволюции вместе с социумом и тем миром, эпохой, в которых происходит это движение. Многомерность образовательного пространства, появление в нем специфически ориентированных образовательных практик

субъектов позволяет со временем определить совокупность условий для формирования образовательных учреждений, имеющих ресурс для интеграции образовательных интересов и консолидации практических действий субъектов по реализации нужных обществу проектов.

2. Выявлено, что образовательное пространство отражает структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий, для бытия которых эпоха способна создать условия.

3. Зафиксировано, что образовательное пространство – это открытая система, подверженная диссипативным процессам, возникновению новых структур и разрушению энергетически неспособных поддерживать свое существование.

4. Обоснована позиция о том, что в философском дискурсе, сплетаясь из когнитивных действий людей, межличностной коммуникации, образовательное пространство не только онтологически, но и гносеологически обладает логикой развития. Оно создает уникальный феномен – образовательные среды, в которых складываются и реализуются ее социальные критерии, смыслы, оценки, объективирующие себя в человекомерной деятельности, что объясняется многообразием ее природы, способов развертывания бытия, основой которых выступает смысловое поле культурной межличностной коммуникации.

Через смысл как сращённое образование сознания и практики человеческого бытия в образовательных сферах происходит встреча человека с накопленным опытом культурного мира общества. В разные времена и при меняющихся геополитических, экономических, со-

²³ Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.

²⁴ Мид. М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

циально-культурных обстоятельствах социального развития образование, как птица Феникс, всегда способно возрождаться из пепла и находить золотую середину между новыми социальными мотивациями и устремлениями людей и традициями предшествующих поколений.

На основании историко-философского анализа образовательного пространства в различные исторические периоды развития общества нами выявлено его влияние на современное образовательное поле, которое заключается в наличии следующих неотъемлемых признаков: нелинейность и непредопределенность во времени; с одной стороны, незамкнутость по его физическим признакам, с другой – по наличию множественности смысловых значений в нем (рождение субъективных смыслов как результатов деятельности для самих субъектов данного пространства); подвижность и интенциональность, возникающие за счет не только подвижности его субъектов, но и наличия постоянных изменений самих субъектов и объектов в пространстве; целостность, однородность разного (пространство является целостным); событийность (существование субъектов в совместном бытии,

которое является значимым для каждого субъекта по-своему). Благодаря наличию этих признаков образовательное пространство выступает как интегративная нелинейная целостность, обнаруживающая взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость сложных компонентов образовательной деятельности, объединенных общим стремлением ее субъектов к полноценному образовательному результату²⁵.

Следует отметить разграничение нами понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда», которые мы не считаем синонимичными. Образовательное пространство – это связанные между собой внешние условия, которые могут оказывать влияние на человека. Находясь в одном и том же пространстве, субъект может быть представителем нескольких образовательных сред, которые будут отличаться по силе своего воздействия и значимости для него. Образовательная среда отражает взаимосвязь внутренних специально системно организованных условий, с которыми субъект находится в тесном взаимодействии, взаимовлиянии, что обеспечивает двухстороннее изменение и развитие как субъектов, так и самой среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hughes J. M., Morrison L. J. Innovative Learning Spaces in the Making // *Frontiers in Education*. – 2020. – Vol. 5. – P. 89. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00089>
2. Burke C., Whyte W. The spaces and places of schooling: historical perspectives // *Oxford Review of Education*. – 2021. – Vol. 47 (5). – P. 549–555. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1973984>
3. Лебедева Ю. И. Представления древних греков о пространстве и времени по поэмам «Илиада» и «Одиссея» // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 4. – С. 216–222. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27299058>
4. Мухин А. С. Категории «пространство» и «время» в философии античности, средних веков и Возрождения // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. – 2007. – № 37. – С. 132–142. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12870483>

²⁵Фролова С. В., Илалтдинова Е. Ю., Повshedная Ф. В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации. – М.: Флинта;

Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 220 с.



5. Inamura K. Aristotle's Political Theory as a Craft and Science in Politics 4–6 // *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*. – 2022. – Vol. 39 (3). – P. 553–575. DOI: <https://doi.org/10.1163/20512996-12340381>
6. Wendt R. W. House, state, and world fundamental concepts of societal governance in the West and East in comparison // *Wendt Asian Journal of German and European Studies*. – 2018. – Vol. 3. – P. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40856-018-0033-x>
7. Chapouthier G. Aristotelian entelechy and modern biology // *Biocosmology – neo-Aristotelism*. – 2018. – Vol. 8 (3/4). – P. 421–430. DOI: <https://doi.org/10.24411/2225-1820-2018-00021>
8. Roumpou S. Aristotle's entelechy and eudaimonia in sports // *Psychological Thought*. – 2018. – Vol. 11 (2). – P. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.5964/psyct.v11i2.252> URL: <https://psyct.swu.bg/index.php/psyct/article/view/252/html>
9. Northoff G. Lessons From Astronomy and Biology for the Mind-Copernican Revolution in Neuroscience // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2019. – Vol. 13. – P. 319. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00319>
10. Chamberlain C. What Am I? Descartes's Various Ways of Considering the Self // *Journal of Modern Philosophy*. – 2020. – Vol. 2 (1). – P. 2. DOI: <https://doi.org/10.32881/jomp.30>
11. Tweyman S. Descartes' Meditations: New Approaches – Introduction // *The European Legacy*. – 2022. – Vol. 27 (3–4). – P. 219–226. DOI: <https://doi.org/10.1080/10848770.2022.2035071>
12. Roth K., Formosa P. Kant on Education and evil—Perfecting human beings with an innate propensity to radical evil // *Educational Philosophy and Theory*. – 2019. – Vol. 51 (13). – P. 1304–1307. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1520357>
13. Yunus B. Kant's View on Education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 2713–2715. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.956>
14. O’Raifeartaigh C. Historical and Philosophical Aspects of the Einstein World // *History and Philosophy of Physics*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.08678> URL: <https://arxiv.org/abs/1906.08678>
15. Glevarec H. L’«espace social» selon P. Bourdieu: Les fondements d’une figuration de la société et d’une interprétation des pratiques culturelles // *L’Année sociologique*. – 2021. – Vol. 71 (1). – P. 223–266. DOI: <https://doi.org/10.3917/anso.211.0223> URL: <https://basepub.dauphine.psl.eu/handle/123456789/21957>
16. Witte D., Schmitz A. Relational sociology on a global scale: Field-theoretical perspectives on cross-cultural comparison and the re-figuration of space(s) // *Forum: Qualitative Social Research*. – 2021. – Vol. 22 (3). – P. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3772>
17. Pascarella F., Vicigrado A., Tateo L. Spontaneous Dramatization as Dialogical Space in the School Context // *Hu Arenas*. – 2022. – Vol. 5. – P. 407–423. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00184-4>
18. McMullen J., Verschaffel L., Hannula-Sormunen M. M. Spontaneous mathematical focusing tendencies in mathematical development // *Mathematical Thinking and Learning*. – 2020. – Vol. 22 (4). – P. 249–257. DOI: <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818466>
19. Rybak O. Value orientations of people leaning toward different types of culture // *Journal of Education Culture and Society*. – 2018. – Vol. 9 (2). – P. 11–23. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20182.11.23>
20. Dege C. L. «Standing behind your phrase»: Arendt and Jaspers on the (post-)metaphysics of evil // *European Journal of Political Theory*. – 2021. – Vol. 22 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/14748851211052809>



21. Kleczkowska K. Bird Communication in Ancient Greek and Roman Thought // *Maska*. – 2015. – № 28. – P. 95–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84464113.pdf>
22. Smith M. E., Lobo J. Cities Through the Ages: One Thing or Many? // *Frontiers in Digital Humanities*. – 2019. – Vol. 6. – P. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fdigh.2019.00012>
23. Foster G. Circular economy strategies for adaptive reuse of cultural heritage buildings to reduce environmental impacts // *Resources, Conservation and Recycling*. – 2020. – Vol. 152. – P. 104507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104507>
24. Koutsoyiannis D., Mamassis N. From mythology to science: the development of scientific hydrological concepts in Greek antiquity and its relevance to modern hydrology // *Hydrology and Earth System Sciences*. – 2021. – Vol. 25 (5). – P. 2419–2444. DOI: <https://doi.org/10.5194/hess-25-2419-2021>
25. Kintzinger M. Knowledge History of the Middle Ages: Discussions and Perspective // *Frühmittelalterliche Studien*. – 2022. – Vol. 56 (1). – P. 375–394. DOI: <https://doi.org/10.1515/fmst-2022-0012>
26. Мухамед Т. В. Динамика философских концепций образования: от поиска истины до игры симулякрами // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. – 2014. – № 5. – С. 156–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22499037>
27. Allen W. L. Bernard of Clairvaux's Sermons on the Song of Songs: Why They Matter // *Review & Expositor*. – 2008. – Vol. 105 (3). – P. 403–416. DOI: <https://doi.org/10.1177/003463730810500305>
28. Winroth A. Gratian and His Book: How a Medieval Teacher Changed European Law and Religion // *Oxford Journal of Law and Religion*. – 2021. – Vol. 10 (1). – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwab003>
29. Heinrich H. Anglo-Saxon Immigration and Ethnogenesis // *Medieval Archaeology*. – 2021. – Vol. 55 (1). – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1179/174581711X13103897378311>
30. Bellitto M. C. Chivalry: A Door to Teaching the Middle Ages // *The History Teacher*. – 1995. – Vol. 28 (4). – P. 479–485. DOI: <https://doi.org/10.2307/494635> URL: <https://www.jstor.org/stable/494635>
31. Özge B. O. Policy Transfer and Discursive De-Europeanisation: Higher Education from Bologna to Turkey // *South European Society and Politics*. – 2016. – Vol. 21 (1). – P. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13608746.2016.1152019>
32. Elfert M. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg // *International Review of Education*. – 2013. – Vol. 59. – P. 263–287. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>
33. Kumar P. Development of education in modern time // *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*. – 2018. – Vol. 5 (1). – P. 836–841. URL: <https://www.jetir.org/papers/JETIR1801167.pdf>
34. Burton J. D., Baxter J. E. From the Margins to the Mainstream: Perspectives on Nineteenth-Century Education // *Childhood in the Past*. – 2018. – Vol. 11 (1). – P. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.1080/17585716.2018.1447235>
35. González-Pérez L. I., Ramírez-Montoya M. S. Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14 (3). – P. 1493. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031493>

Поступила: 18 февраля 2023

Принята: 10 мая 2023

Опубликована: 30 июня 2023



Заявленный вклад авторов:

Баркова Валентина Васильевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Уварина Наталья Викторовна: организация исследования, интерпретация результатов и общее руководство

Мамылина Наталья Владимировна: выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Щагина Галина Валентиновна: сбор материалов, литературный обзор

Савченков Алексей Викторович: сбор материалов, литературный обзор, общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Баркова Валентина Васильевна

кандидат философских наук, доцент,
кафедра философии и культурологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5811-6263>
E-mail: barkova.vv@yandex.ru

Уварина Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>
E-mail: nuvarina@yandex.ru

Мамылина Наталья Владимировна

доктор биологических наук, профессор,
кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-439X>
E-mail: mamilinanv@cspu.ru



Щагина Галина Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3043-2050>

E-mail: shgv@cspu.ru

Савченков Алексей Викторович

доктор педагогических наук, доцент,



кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>

E-mail: alex2107@mail.ru



Educational space as a historical and philosophical phenomenon: Theoretical and methodological foundations

Valentina V. Barkova¹, Natalia V. Uvarina¹, Natalya V. Mamylna¹,
Galina V. Shagina¹, Alexey V. Savchenkov  ¹

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article theoretically examines the genesis of specific features of such key pedagogical concepts and categories as ‘education’ and ‘educational space’ in the historical and philosophical context, adapted to the conditions of multi-vector social challenges of modern reality. Interest in the problem of the studied phenomena is determined by modern discussions around the current educational space, the specifics of its self-development in the historical and philosophical context of research in a rapidly and sometimes unpredictably changing social reality. The purpose of the article is a historical and philosophical analysis of the essence and existence of the educational space in the comparative context of sociocultural and cognitive characteristics of society.*

Materials and Methods. *The methodological basis of the study was formed by historical-philosophical and systematic approaches. The authors used the principles of flexible rationality in building theoretical constructs of the phenomena ‘education’ and ‘educational space’. The methodological value of the study lies in the historical and philosophical analysis of the problems of the formation of educational space in Antiquity, the Middle Ages, the Enlightenment and the New Age, which makes it possible to navigate the variety of manifestations of the modern educational environment. Methods used by the authors include: comparative-historical, deductive, chronological, generalization and analysis.*



Results. *The main results lie in the historical and philosophical analysis of the essence and existence of educational space and the disclosure of its specific characteristics in the comparative context of the socio-cultural characteristics of education, which allows to interpret the education itself*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Mordovian State Pedagogical University. Research Project No. MK-90-2023/2 of 05/04/2023 (“Development and testing of innovative educational practices in the educational process of the university”).

For citation

Barkova V. V., Uvarina N. V., Mamylna N. V., Shagina G. V., Savchenkov A. V. Educational space as a historical and philosophical phenomenon: Theoretical and methodological foundations. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 73–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.04>

  Corresponding Author: A. V. Savchenkov, alex2107@mail.ru

© Valentina V. Barkova, Natalia V. Uvarina, Natalya V. Mamylna, Galina V. Shagina, Alexey V. Savchenkov, 2023

as a unity of the process and result of the development and appropriation by the individual of general forms of interaction with the objects of reality and themselves that have been developed by the community and anchored in the culture.

The study shows that the educational area of the Middle Ages absorbed a symphony of theological, philosophical and scientific knowledge in the true sense. During that time, scientific knowledge was pushed into the background compared to the knowledge of God and the soul. The authors established the idea that the evolving educational space, responding to the challenges of the time, determines the subject of education, i. e. in the womb of subject-subject and subject-object relationships. The authors highlight the relevant issues of the phenomenon of educational space as a complex, self-evolving system functioning as a significant sphere of social life. The educational space in the Age of Enlightenment begins to actively differentiate itself from layers of social spaces, as everyone realizes that through education, the process of deobjectification and objectification occurs in the human mind. One of the projections of modernity predictions is the transformation of education in postmodern society and the transition from the broadcasting and facilitating function of education to a mediating one.

Conclusions. The authors have identified specific features of the genesis of the concepts of 'space', 'education', and 'educational space' in the comparative context of the historical and philosophical paradigm of the sociocultural characteristics of society and the role of education in it. The main content of the problem of the educational space as a societal phenomenon that is in a development and evolution situation together with society and the epoch is generalized. The position is justified that in the philosophical discourse, which is woven from people's cognitive actions and interpersonal communication, the educational space exhibits a developmental logic not only ontologically but also epistemologically, creating a unique phenomenon - educational environments in which its social criteria and meanings are formed and implemented. It was shown that the educational space reflects the structural coexistence and interaction of all possible educational systems, their components, educational events, for the existence of which the epoch is able to create conditions. It is noted that the educational space is an open system subject to dissipative processes, the emergence of new structures and the destruction of those that are energetically unable to maintain their existence.

Keywords

Education; Space; Educational space; Student; Social reality; Sociocultural characteristics.

REFERENCES

1. Hughes J. M., Morrison L. J. Innovative learning spaces in the making. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5, pp. 89. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00089>
2. Burke C., Whyte W. The spaces and places of schooling: Historical perspectives. *Oxford Review of Education*, 2021, vol. 47 (5), pp. 549–555. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1973984>
3. Lebedeva Yu. I. Ancient Greeks' ideas on space and time according to poems "Iliad" and "Odyssey". *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 4, pp. 216–222. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27299058>
4. Mukhin A. S. The categories of "space" and "time" in the philosophy of antiquity, the Middle ages and the Renaissance. *Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen*, 2007, no. 37, pp. 132–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12870483>
5. Inamura K. Aristotle's political theory as a craft and science in politics 4–6. *Polis: The Journal for Ancient Greek and Roman Political Thought*, 2022, vol. 39 (3), pp. 553–575. DOI: <https://doi.org/10.1163/20512996-12340381>



6. Wendt R. W. House, state, and world fundamental concepts of societal governance in the West and East in comparison. *Wendt Asian Journal of German and European Studies*, 2018, vol. 3, pp. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40856-018-0033-x>
7. Chapouthier G. Aristotelian entelechy and modern biology. *Biocosmology – neo-Aristotelism*, 2018, vol. 8 (3/4), pp. 421–430. DOI: <https://doi.org/10.24411/2225-1820-2018-00021>
8. Roumpou S. Aristotle’s entelechy and eudaimonia in sports. *Psychological Thought*, 2018, vol. 11 (2), pp. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.5964/psyc.v11i2.252> URL: <https://psyc.swu.bg/index.php/psyc/article/view/252/html>
9. Northoff G. Lessons from astronomy and biology for the mind-Copernican revolution in neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2019, vol. 13, pp. 319. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00319>
10. Chamberlain C. What Am I? Descartes’s various ways of considering the self. *Journal of Modern Philosophy*, 2020, vol. 2(1), pp. 2. DOI: <http://doi.org/10.32881/jomp.30>
11. Tweyman S. Descartes’ meditations: New approaches – introduction. *The European Legacy*, 2022, vol. 27 (3–4), pp. 219–226, DOI: <https://doi.org/10.1080/10848770.2022.2035071>
12. Roth K., Formosa P. Kant on education and evil-perfecting human beings with an innate propensity to radical evil. *Educational Philosophy and Theory*, 2019, vol. 51 (13), pp. 1304–1307. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1520357>
13. Yunus B. Kant's view on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 2713–2715. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.956>
14. O’Raifeartaigh C. Historical and philosophical aspects of the Einstein world. *History and Philosophy of Physics*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.08678> URL: <https://arxiv.org/abs/1906.08678>
15. Glevarec H. L’ ”espace social” selon P. Bourdieu: Les fondements d’une figuration de la société et d’une interprétation des pratiques culturelles. *L’Année sociologique*, 2021, vol. 71 (1), pp. 223–266. DOI: <https://doi.org/10.3917/anso.211.0223> URL: <https://basepub.dauphine.psl.eu/handle/123456789/21957>
16. Witte D., Schmitz A. Relational sociology on a global scale: Field-theoretical perspectives on cross-cultural comparison and the re-figuration of space(s). *Forum: Qualitative Social Research*, 2021, vol. 22 (3), pp. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3772>
17. Pascarella F., Vicigrado A., Tateo L. Spontaneous dramatization as dialogical space in the school context. *Hu Arenas*, 2022, vol. 5. pp. 407–423. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00184-4>
18. McMullen J., Verschaffel L., Hannula-Sormunen M. M. Spontaneous mathematical focusing tendencies in mathematical development. *Mathematical Thinking and Learning*, 2020, vol. 22 (4), pp. 249–257. DOI: <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818466>
19. Rybak O. Value orientations of people leaning toward different types of culture. *Journal of Education Culture and Society*, 2018, vol. 9 (2), pp. 11–23. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20182.11.23> URL: <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/392>
20. Dege C. L. “Standing behind your phrase”: Arendt and Jaspers on the (post-) metaphysics of evil. *European Journal of Political Theory*, 2021, vol. 22 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/14748851211052809>
21. Kleczkowska K. Bird communication in ancient Greek and roman thought. *Maska*, 2015, vol. 28, pp. 95–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84464113.pdf>
22. Smith M.E., Lobo J. Cities through the ages: One thing or many? *Frontiers in Digital Humanities*, 2019, vol. 6, pp. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fdigh.2019.00012>



23. Foster G. Circular economy strategies for adaptive reuse of cultural heritage buildings to reduce environmental impacts. *Resources, Conservation and Recycling*, 2020, vol. 152, pp. 104507. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104507>
24. Koutsoyiannis D., Mamassis N. From mythology to science: The development of scientific hydrological concepts in Greek antiquity and its relevance to modern hydrology. *Hydrology and Earth System Sciences*, 2021, vol. 25 (5), pp. 2419–2444. DOI: <https://doi.org/10.5194/hess-25-2419-2021>
25. Kintzinger M. Knowledge history of the middle ages: Discussions and perspective. *Frühmittelalterliche Studien*, 2022, vol. 56 (1), pp. 375–394. DOI: <https://doi.org/10.1515/fmst-2022-0012>
26. Mukhamed T. V. Dynamics of philosophical concepts of education: From search of truth to game by simulacra. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2014, no. 5, pp. 156–160. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22499037>
27. Allen, W. L. Bernard of Clairvaux's sermons on the song of songs: Why they matter. *Review & Expositor*, 2008, vol. 105 (3), pp. 403–416. DOI: <https://doi.org/10.1177/003463730810500305>
28. Winroth A. Gratian and his book: How a medieval teacher changed European law and religion. *Oxford Journal of Law and Religion*, 2021, vol. 10 (1), pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwab003>
29. Heinrich H. Anglo-Saxon immigration and ethnogenesis. *Medieval Archaeology*, 2021, vol. 55 (1), pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1179/174581711X13103897378311>
30. Bellitto M. C. Chivalry: A door to teaching the middle ages. *The History Teacher*, 1995, vol. 28 (4), pp. 479–485. DOI: <https://doi.org/10.2307/494635> URL: <https://www.jstor.org/stable/494635>
31. Özge B. O. Policy transfer and discursive de-europeanisation: Higher education from Bologna to Turkey. *South European Society and Politics*, 2016, vol. 21 (1), pp. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13608746.2016.115201947>
32. Elfert M. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO institute in Hamburg. *International Review of Education*, 2013, vol. 59, pp. 263–287. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9361-5>
33. Kumar P. Development of education in modern time. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 2018, vol. 5 (1), pp. 836–841. URL: <https://www.jetir.org/papers/JETIR1801167.pdf>
34. Burton J. D., Baxter J. E. From the margins to the mainstream: Perspectives on nineteenth-century education. *Childhood in the Past*, 2018, vol. 11 (1), pp. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.1080/17585716.2018.1447235>
35. González-Pérez L. I., Ramírez-Montoya M. S. Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 2022, vol. 14 (3), pp. 1493. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14031493>

Submitted: 18 February 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Valentina Vasilievna Barkova

Contribution of the co-author: (head of research) collection of empirical material, implementation of statistical procedures, design of the text of the article.

Natalia Viktorovna Uvarina

Contribution of the co-author: (principal executor) organization of the study, interpretation of the results and general management.

Natalya Vladimirovna Mamylna

Contribution of the co-author: (main executor) implementation of statistical procedures, design of the text of the article.

Galina Valentinovna Shchagina

Contribution of the co-author: (executor) collection of materials, literature review.

Alexey Viktorovich Savchenkov

Contribution of the co-author: (main contributor) collection of materials, literature review and general management.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Valentina Vasilievna Barkova

Candidate of Philosophy, Associate Professor,
Department of Philosophy and Cultural Studies,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5811-6263>
E-mail: barkova.vv@yandex.ru

Natalia Viktorovna Uvarina

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>
E-mail: nuvarina@yandex.ru



Natalya Vladimirovna Mamylna

Doctor of Biology, Professor,
Department of Life Safety and Biomedical Disciplines,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-439X>
E-mail: mamilianv@cspu.ru

Galina Valentinovna Shagina

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3043-2050>
E-mail: shgv@cspu.ru

Alexey Viktorovich Savchenkov

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Avenue, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>
E-mail: alex2107@mail.ru