

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42

В. Л. Бенин

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Аннотация. В статье говорится о тесной связи культуры и образования. Представлены результаты многолетних исследований, которые проводились под руководством автора публикации. В поле внимания ученых находились прежде всего теоретические, методологические и методические аспекты формирования и развития педагогической культуры, которая определяется уровнем культуры всего населения и представляет собой часть общей культуры. Выделены основные типы педагогической культуры; рассмотрены социокультурные процессы, протекающие в сфере образования, которые оказывают существенное влияние на национальную безопасность.

Ключевые слова: соотношение культуры и образования, педагогическая культурология, социокультурное воспроизводство, принцип культуросообразности, профессиональная культура педагога, педагогическая культура, проблема образовательной безопасности, национальная безопасность.

Abstract. The paper is devoted to interdependence of culture and education, the research data provided. The research carried out for many years by a group of scholars headed by the author of the paper was aimed at the theoretical and methodological aspects of forming and developing pedagogical culture, which depends on the level of culture of all people and is part of culture. The basic types of pedagogical culture are defined and socio-cultural processes in the sphere of education, which influence national security, are considered.

Index terms: correlation of culture and education, pedagogical culture studies, socio-cultural processes, professional culture of a teacher, pedagogical culture, problem of educational security, national security.

Педагогическая культурология представляет собой область гуманитарного знания, которая выступает в качестве методологии социокультурного воспроизводства, изучает общие закономерности педагогического процесса и которая направлена на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разработку вариантов организации культурно-образовательной практики. В отечественной педагогике упоминание идущего от Дистервега принципа культуросообразности всегда считалось ритуально необходимым. Однако реальный исследовательский интерес к осмыслению соотношения культуры и образования начинается только в последнее десятилетие XX в. С этого времени слово «культура» в работах теоретиков образования звучит в самом разном контексте. Наиболее часто в исследованиях упоминаются профессионально-педа-

гогическая культура, культура педагогической деятельности, методологическая культура педагога, гуманитарная культура будущего учителя, культура педагогического общения, правовая культура педагога, риторическая культура преподавателя, экологическая культура учащихся, развитие эстетической культуры учащихся и т. д., и т. п.

Собственно, необходимость широкого культурного кругозора теоретиками педагогики осознавалась всегда. Но традиционный для них подход укладывается в постулат «педагог должен быть культурным». При таком подходе культура и образование рассматриваются как автономные социальные сферы. Предельно схематично их отношения изображены на рис. 1. Формулировка «должен быть» имплицитно предполагает «надо, чтобы был, но может и не быть». И в этом случае учитель во всем и всегда «крайний».

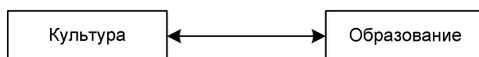


Рис. 1. Культура и образование: традиционный педагогический подход

Но, являясь частью культуры, педагогика, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой стороны, выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей. При таком (культурологическом) подходе отношения культуры и образования упрощенно можно выразить так, как на рис. 2.



Рис. 2. Культура и образование: культурологический подход

В основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогика эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Их изучение лежит в русле культурологического анализа.

В рамках дидактического анализа образование определяют как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и на-

выков (в терминах новомодного компетентностного подхода). Не видеть ограниченности такого подхода сегодня просто невозможно. Фундаментальные понятия никакой теории не могут быть корректно определены в границах понятийного аппарата этой теории. Иначе говоря, мы сталкиваемся со специфическим проявлением принципа Н. Бора: «Нельзя на одном языке описать никакое сложное явление». Подобный вывод вполне согласуется с известной теоремой К. Геделя о принципиальной информационной неполноте формальных искусственных систем, к которым относятся любые формальные знания или информационные модели. Теорема гласит, что в рамках любой формальной системы можно составить предложения, истинность которых нельзя ни доказать, ни опровергнуть средствами этой системы. Иными словами, абсолютная формализация предметной области в рамках одной парадигмы или научной теории принципиально невозможна. Выход из данного противоречия (с одновременным выходом за рамки традиционного педагогического понятийного аппарата) был найден научным коллективом кафедры культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Датой официального признания научно-образовательной школы является 26 марта 2003 г. В этот день Бюро Уральского отделения РАО, заслушав вопрос «Педагогическая культурология: теоретические, методологические и методические основы формирования и развития педагогической культуры», приняло постановление, в котором отмечалось: «Одобрить и рекомендовать продолжить ведущуюся в Башкирском государственном педагогическом университете и Башкирском государственном научно-образовательном центре УрО РАО разработку теоретических, методологических и методических основ формирования и развития педагогической культуры как актуальную и перспективную» [48].

Общее направление исследовательских работ научного коллектива школы «Педагогическая культурология» определяется ее названием – в поле внимания ученых теоретические, методологические и методические аспекты *формирования и развития педагогической культуры*. На первом этапе исследований (1996–2003 гг.) была сформулирована дефиниция педагогической культуры (интегративная характеристика педагогического процесса, включающая как единство непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому); выделены элементы ее структуры, функции, уровни, субъекты и типология. Материалы научного поиска нашли отражение в одной докторской и шести кандидатских диссертациях.

В публикациях этого периода было показано, что по своему содержанию понятие «педагогическая культура» шире понятия «профессиональная культура педагога», поскольку характеризует культуру всей педа-

гогической деятельности. Было доказано, что педагогическая культура общества определяется уровнем педагогической культуры всего населения и представляет собой часть общей культуры. И в качестве элемента общей культуры, и в узком профессиональном проявлении она проникает как бы во все «поры» общества, представляя собой его сквозное «сечение». С одной стороны, педагогическая культура – это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она, как элемент, присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования [2, 3, 8, 10, 11, 18–21, 28, 30, 33, 41, 46, 47].

Общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры. Здесь, казалось бы, следует ожидать призывов к общекультурному развитию педагога. Однако такая постановка вопроса не корректна.

Одним из стратегических направлений повышения качества образования является обеспечение развития личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных знаний и умений (компетентности), обобщенных способов учебных и профессиональных действий (компетенции), социально значимых и профессионально важных качеств личности (ключевых квалификаций). Исходя из этого, «общекультурное» есть либо некий свод абстрактно-идеальных формул, наполняемых смыслами в условиях функционирования конкретной отрасли культуры или определенной национальной культуры; либо это общая сумма накопленного общемирового социально-культурного опыта развития. Если «общекультурное» рассматривать в первой редакции, то легко увидеть, что приобретение знания выхолощенных формул без соответствующего культурно-социального опыта и личностно-эмоциональных переживаний вряд ли будет способствовать развитию мировоззренческих представлений. Если же «общекультурное» рассматривать как совокупность всего общечеловеческого социально-исторического опыта развития культуры, то очевидна невозможность его освоения в рамках жизни одного человека. Таким образом, «общекультурной компетентности» просто не может быть. Иное дело компетентность культурологическая.

Понятие «культурологическое» отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры как целостной системы и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле [26].

В рамках подготовки учителя любого профиля комплекс культурологических дисциплин выполняет интегрирующую роль. Такой подход дает возможность выделить в его преподавании три основных целевых компонента: культурологический, педагогический и личностный. Культурологический аспект цикла показывает закономерности развития мировой культуры как естественноисторического процесса. Это ведущий принцип

всего цикла. Лишь при его учете можно правильно понять диалектику общего, особенного и единичного в истории, истории педагогики, экономике, культуре каждого народа и любой эпохи, понять законы формирования и развития религии, искусства, этических, эстетических, педагогических систем и взглядов. Педагогический аспект направлен на формирование у студентов знаний и умений, необходимых для привития обучаемым видения любой конкретной области знаний сквозь призму мирового развития как целого. Личностный аспект комплекса нацелен на индивидуальное культурное развитие будущих педагогов.

Определение типологических характеристик позволило выделить основные типы педагогической культуры. Ее демократический тип основан на сотрудничестве учителя и ученика при их обоюдном наделении взаимными правами и обязанностями в учебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств ученика и прежде всего – его порядочности, человечности, любознательности, работоспособности, независимости. Для достижения этих целей учителю предоставляется полная свобода творческого выбора потребных ему форм и методов педагогического воздействия.

Авторитарный тип педагогической культуры характеризуется подавлением воспитанника и его полным подчинением воле воспитателя, который наделен максимумом прав при минимуме ответных обязанностей. Ценностями этого типа педагогической культуры выступает развитие у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и некритичного отношения к авторитетам. Но при этом в выборе форм и методов педагогического воздействия учитель еще обладает определенной степенью личностной творческой свободы.

Тоталитарный тип педагогической культуры не только сохраняет и усиливает абсолютный контроль за деятельностью ученика, но дополняет его абсолютным контролем и строжайшей регламентацией деятельности педагога. Главной ценностью этого типа педагогической культуры является формирование послушной, конформной, исполнительской личности, отличающейся доверием к социальным мифам и активным политическим суеверием. Собственно знание при этом уходит на периферию системы ценностей, а в сфере социально-гуманитарной и вовсе изгоняется из воспитательно-образовательной системы.

Дальнейшие поиски в этом направлении вывели исследователей на до-толе отсутствующую в отечественной педагогике, а потому вызвавшую бурное обсуждение *проблему педагогического зла*, которое представляет собой отрицательные по своим воспитательным последствиям нравственные явления общественной и личной жизни человека, продуцирующие как негативные состояния личности (страдание, нищета, униженность), так и вызывающие их общественные условия, качества и поступки людей. Поскольку к причинам, порождающим зло, относятся не только субъективные, но

и объективные факторы (природные стихии, общественные условия), зло имеет не только субъективную, но и объективную сторону [12, 13].

Итоги первого этапа работы научной школы проф. В. А. Бенина были подведены в его концептуальной публикации 2004 г. «Педагогическая культурология». Книга получила высокую оценку научной общественности. Она была отмечена Премией Уральского отделения РАО в области высшего профессионального образования как работа, имеющая большое научное и практическое значение и внесшая значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования [9].

На втором этапе исследований (с 2004 г.) основное внимание уделялось социальным условиям, причинам и следствиям функционирования и развития современного российского образования. В работах этого периода показано, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острые противоречия с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации [1, 4–7, 14–17, 22–25, 27, 32, 35–37, 40, 42–45].

Естественное соответствие культуры обывденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества и урбанизацией. Культура городского производителя изначально несет в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обывденности и профессионализма. Ее сложно расщепленная структура взаимодействий с внешним миром в XX в. привела к формированию нового типа *мозаичной культуры*. Мозаичная культура представляет собой форму социализации, основанную на хаотичном влиянии социокультурной среды в процессе формирования социальной страты. Появление мозаичной культуры связано с внутренними процессами этого формирования, находящимися в прямой зависимости от скорости формирования страты в новом информационном поле культуры [31, 34, 38, 39].

Фактически в современном образовании, тяготеющем к некоей всеобщности, назревает конфликт между процессами формирования образованной личности и развитием стандартизированной мировой системы образования. Можно констатировать следующие качественные изменения этого социального института: ориентацию на поликультурность в содержании образования; изменение структуры формального образования; приобретение высшим образованием массового характера. При этом, с одной стороны, образование выступает как средство решения социокультурных проблем и проникает во все сферы жизни общества, с другой – оно аккумулирует в себе все новые составляющие и формы человеческой активности, становится самоценным. Это вновь приводит к противоречию, так как создание всеобщей образовательной сети заключает в себе запрограммированные потери ориентации на личность не как на некую отвлеченную социальную форму, а как на совокупность индивидуальных и непрограммируемых черт, качеств, свойств в культуре.

Предпосылки массовости европоцентричного образования сенсуалистической культуры понятны, ибо заложены в скрытых общезначимых смыслах естественнонаучного и технического знания. Последнее вытеснило не собственно гуманитарное знание как таковое, а его содержание, лишив тем самым образование его национального, ценностного характера. В процессе стандартизации образования все очевиднее выявляется проблема его маргинализации. Примером может служить компетентностный подход к структуре содержания образования. Его основная задача состоит в том, чтобы создать социально-мобильного специалиста, способного достаточно легко передвигаться как в горизонтальной, так и вертикальной общественной системе страт. Национальная составляющая утрачивает свое значение, так как производство стали, станкостроение, политические, экономические и педагогические технологии должны быть безлики, или они утратят значение общеприменимых.

На наших глазах происходит аксиологический крах образования. Потеряв свои смыслы в культуре, образование перестало быть культурной ценностью. Российское же образование, не имея исторических константных основ, являющееся относительной ценностью лишь отдельных социальных групп, сегодня, в условиях интеллектуальной вседоступности и обезличивания, утратило последнее – свое гедонистическое значение. Поиск решения проблем развития российского образования, очевидно, должен быть связан не только с изменением его структуры сообразно мировым стандартам, но и с созданием системы сохранения и развития его приоритетных содержательных гуманитарных форм. Первым шагом в этом направлении может стать признание того, что современное европоцентричное образование является инструментом массовой культуры. В таком случае совершенно иначе начинает восприниматься и региональная, и вариативная составляющие стандартов образования.

Означенные выводы с логической неизбежностью вывели коллектив исследователей на *проблему образования как фактора национальной безопасности страны* [29].

В современной российской науке системные фундаментальные исследования, связанные с социокультурной составляющей национальной безопасности, практически отсутствуют. Однако сегодня крайне важное значение для страны имеют именно социокультурные основы обеспечения ее безопасности вообще и проблема образовательной безопасности в частности. По данным Росстата, в 2006 г. в системе образования РФ было занято более 6 млн работников. Еще более 17 млн человек обучалось на ее различных ступенях. Если к этим цифрам добавить родителей, речь фактически пойдет о четверти населения страны. Поэтому социокультурные процессы, протекающие в сфере образования, не могут не оказывать существенного влияния на национальную безопасность. Очевидно, что для их изучения необходим не узкопедагогический, а широкий социокуль-

турный взгляд. Он, в свою очередь, диктует необходимость как минимум следующего.

1. Определение места образовательной безопасности в общей системе социокультурных основ обеспечения национальной безопасности России. Система образования должна обеспечивать текущие и перспективные кадровые потребности страны, гарантируя ее интеллектуальную независимость во всех сегментах общественного производства и общественной жизни.

2. Определение того, какие ценности на самом деле формирует (и формирует ли) система современного российского образования и как они влияют на общественную безопасность. В итоге трансформации российского социума конца двадцатого столетия, ценности и установки советской эпохи утратили свое значение, но реально новая система ценностей им на смену не пришла. Недооценка базовых национальных ценностей, отказ от государственного и общественного контроля при осуществлении либеральных реформ привели к стагнации социума, снижению его культурного потенциала.

3. Выявление качественно-количественных показателей реальной и востребованной подготовки кадров по специальностям, отраслям и уровням образования в соответствии с потребностями страны.

Ускоренная и непродуманная коммерциализация российского профессионального образования – общая тенденция, которая объективно ведет к снижению качества подготовки и ряду других, пока плохо прогнозируемых негативных последствий. В последние годы заметна тенденция подготовки студентов по престижным специальностям на договорной основе, в том числе по группе профессий, непосредственно связанных с системой государственного и муниципального управления, правоохранительных органов и внешней политики. Это может привести к весьма опасным общественным последствиям.

4. Разработка и внедрение системы преодоления как неспецифических, так и специфических факторов, негативно влияющих на состояние здоровья всех участников системы образования. Не секрет, что учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. В вузах практически у половины студентов уровень физического здоровья оценивается как «низкий» и «ниже среднего». Как правило, этот «багаж» они зарабатывают в школе, поскольку здоровьесбережение в реальном образовательном процессе оставляет желать много лучшего.

5. Учет социальной значимости и последствий крупномасштабных реформ и нововведений в системе образования в их влиянии на социальную стабильность и безопасность. Следует осознать, что по своим масштабам и общественным последствиям все эти «переходы на ЕГЭ», двухуровневая система высшего образования, подушевое финансирование,

новая структура школьных предметов и т. п. представляют собой не очередное нововведение в образовательной сфере, а социальное явление, и анализировать его необходимо не с узкопедагогических, а с широких социокультурных позиций. Незатихающие общественные споры о целях, ходе и результатах реформы образования демонстрируют явную социальную заинтересованность в ее освобождении от чиновничьего диктата и келейности. При этом всем, кроме администраторов от образования, виден ее затянувшийся системный кризис.

Ответы на поставленные вопросы позволяют выявить проблемы развития образования в контексте обеспечения культурно-образовательной безопасности и сохранения (сегодня приходится говорить и об этом) отечественной культуры, а в итоге определиться с тем, что такое социокультурная безопасность и каково место образования в ней. Во всяком случае, для представителей школы педагогической культурологии очевидна целесообразность введения в научный оборот термина «образовательная безопасность» и его изучения с целью содержательного наполнения. *Под образовательной безопасностью следует понимать систему, направленную на разработку и реализацию мер по защите участников образовательного процесса от любого рода опасностей, связанных с осуществлением данного процесса, либо возможность прогнозировать и предупреждать такого рода опасности, а при их возникновении – управлять ими с целью минимизации возможных потерь.*

Однако данная система пока еще существует лишь как дефиниция. Создание реально действующей системы обеспечения образовательной безопасности России является необходимым условием ее культурного самосохранения и развития. Сегодня эта проблема находится в центре внимания уфимской школы педагогической культурологии. С ее разработкой школа связывает свои ближайшие научные перспективы.

Литература

1. Андреева Ю. В., Бенин В. А. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и практические аспекты // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2004. № 2.
2. Асадуллин Р. М., Бенин В. А. Взаимодействие учебной и педагогической деятельности студентов в образовательном процессе // Образование и наука. Изв. УНОЦ РАО. 1999. № 2.
3. Асадуллин Р. М., Бенин В. А. Антропологические основания педагогического образования. М.; Уфа: Башкир. гос. пед. ун-т, 2000.
4. Бенин В. А. Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ // Новые ценности образования. Культурная парадигма. М., 2007.
5. Бенин В. А. Методологические основы педагогической культурологии // Будущее в ретроспективе. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005.

6. Бенин В. А. «Многознание уму не научает», или Чем характерно современное образование // Диалог поколений: социально-педагогические ракурсы. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ин-та истории РАН, 2010.

7. Бенин В. А. Обоснование педагогической культурологии // Искусство и образование. 2008. № 7.

8. Бенин В. А. Парадигмы и парадоксы гуманизации и гуманитаризации отечественного образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2001. № 3.

9. Бенин В. А. Педагогическая культурология: курс лекций. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. 515 с.

10. Бенин В. А. Педагогическая культура: ее содержание и специфика. Уфа: Изд-во БГПИ, 1994.

11. Бенин В. А. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: БГПИ, 1997.

12. Бенин В. А. Педагогическое добро и зло: завершая дискуссию // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003. № 4.

13. Бенин В. А. Педагогическое зло: приглашение к разговору // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2002. № 3.

14. Бенин В. А. Политическая культура педагога // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004.

15. Бенин В. А. Политическая культура советской школы: уроки на будущее // Советская культура: проблемы теоретического осмысления. СПб., 2008.

16. Бенин В. А. Понятие художественно-эстетического в педагогической деятельности // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 4. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006.

17. Бенин В. А. Правовая культура педагога как средство формирования уважения общества к праву // Вестн. Волгоград. акад. МВД России. 2007. № 4.

18. Бенин В. А. Специфика актуальной культуры и содержание программ общеобразовательной школы // Образование и наука. Изв. УНОЦ РАО. 2000. № 2.

19. Бенин В. А. Стандарты общеобразовательных программ в контексте специфики актуальной культуры // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 4. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.

20. Бенин В. А. Сущность педагогической культурологии // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003. № 6.

21. Бенин В. А. Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 2. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996.

22. Бенин В. А. Три центральных категории к определению человеческой сущности // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 2. Екатеринбург, 2004.

23. Бенин В. А. Экономическая культура педагога // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 5. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008.

24. Бенин В. А., Василина Д. С. Развитие творческих способностей учащихся на уроках мировой художественной культуры. Уфа: Изд-во БГПУ, 2010.

25. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Культурные традиции и современные проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 7.

26. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность в подготовке педагога // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2002. № 2, С. 133–134.

27. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Мониторинг в системе управления качеством образования // Продуктивное образование: альманах. Вып. 9. М., 2007.

28. Бенин В. А., Жукова Е. Д. О принципах построения модели учебного предмета «Мировая художественная культура» // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2001. № 4.

29. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Понятие «образовательная безопасность» и его ценностная составляющая // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 6. Екатеринбург: СВ-96, 2010.

30. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Роль предмета «Мировая художественная культура» в гуманизации педагогического образования. Уфа: Восточ. ун-т, 2001.

31. Бенин В. А., Жукова Е. Д. Феномен мозаичности как результат дифференциации современного знания // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М.: Владос, 2007.

32. Бенин В. А., Орехов Е. Ф., Попов А. Ф. Экономическая составляющая (компетентность) педагогической культуры. Челябинск: Урал. гос. акад. физич. культуры и спорта, 2004.

33. Бенин В. А., Фатыхова Р. М. Гуманизация межличностных отношений в контексте диалогичности культуры // Образование и наука. Изв. УНОЦ РАО. 1999. № 1.

34. Жукова Е. Д. Влияние мозаичного характера культуры на социодинамику образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 3.

35. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность в системе ключевых профессиональных компетенций // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 4. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006.

36. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность личности в контексте культурной безопасности РФ // Вестн. философии и социологии Курск. гос. ун-та. 2010. № 1.

37. Жукова Е. Д. Культуросообразная школа как образ современной образовательной среды // Искусство и образование. 2008. № 10.

38. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура»: педагогический аспект // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004.

39. Жукова Е. Д. Понятие «мозаичная культура» в современной философии образования // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 9.

40. Жукова Е. Д. Самообразование в системе профессиональной подготовки специалиста // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. 3: Развитие и профессиональное становление личности в образовательном процессе. 2005. № 27.

41. Жукова Е. Д. Социальные конфликты и художественная культура // Единство и многообразие социальных конфликтов. Москва; Ярославль, 2001.

42. Жукова Е. Д. Характер современной культуры и динамика образования // Фундаментальные исследования. 2006. № 6.

43. Жукова Е. Д. Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога // Обсерватория культуры. 2008. № 1.

44. Жукова Е. Д., Айбулатова Р. М. Место и роль мировой художественной культуры в образовательном процессе средней школы // Искусство и образование. 2008. № 8.

45. Жукова Е. Д., Хорошавцева О. П. Художественная культура в системе гуманитарного знания // Пед. журн. Башкортостана. 2006. № 3; Культура и образование: сб. ст. Вып. 7–11 / под ред. В. А. Бенина. Уфа: Изд-во БГПУ, 2006–2010.

46. Культура и образование: сб. ст. Вып. 1–5 / под ред. В. А. Бенина. Уфа: Изд-во БГПИ, 1999–2003.

47. Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя: сб. ст. Вып. 1–3 / под ред. В. А. Бенина. Уфа: Башкир. гос. пед. ин-т, 1995–1998.

48. Решение заседания Бюро Ур РАО № 17 от 26.02.03 // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003. № 2. С. 7–8.