

**Остапенко Андрей
Александрович,**

доктор педагогических наук,
профессор Кубанского
государственного
университета, Института
развития образования
Краснодарского края,
Екатеринодарской духовной
семинарии и Центра
дополнительного образования
Московской духовной
академии, автор более
800 публикаций по педагогике,
психологии и антропологии



2019 год. Эстония. Пюхтицкий Успенский
ставропигиальный женский монастырь

ISBN 978-5-91447-235-8

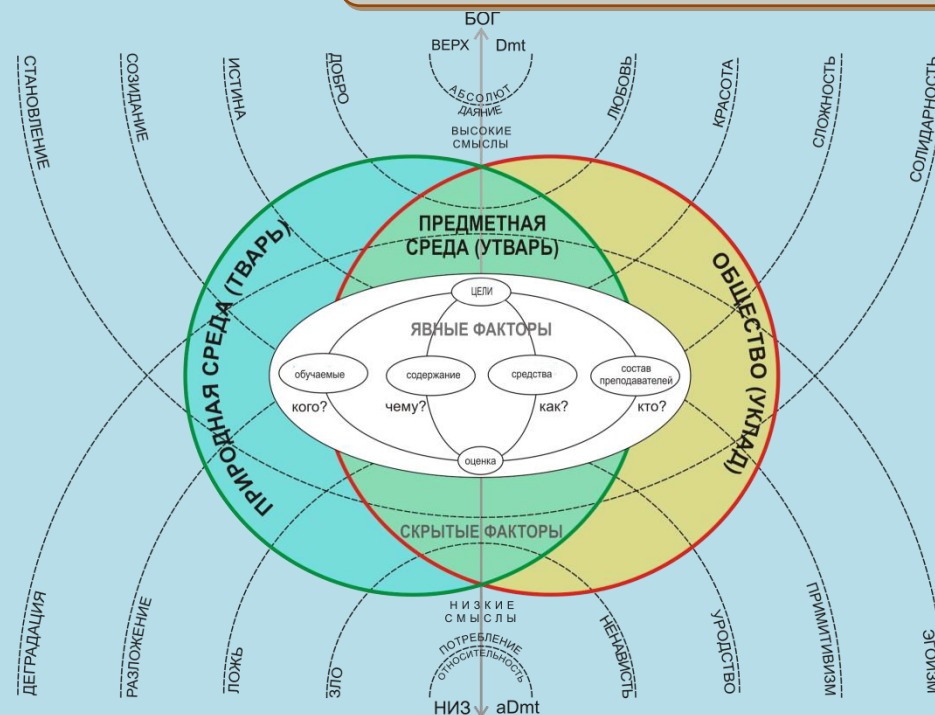


**ШКОЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ**



23

Лекции по системной и со-Образной педагогике



А.А. Остапенко
**НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
РЕАЛЬНОСТЬ**
Часть 1. Храмовость
предметно-пространственной среды

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЕКАТЕРИНОДАРСКАЯ ДУХОВНАЯ СЕМИНАРИЯ

А.А. Остапенко

НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Часть 1. Храмовость
предметно-пространственной среды

Москва
НИИ школьных технологий
2020

УДК 371
ББК 74.00
О – 76

Рецензенты:
В.И. Слободчиков,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования;
В.П. Бедерханова,
доктор педагогических наук, профессор

О-76 Остапенко А.А. НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ. Ч. 1. Храмовость предметно-пространственной среды. М.: НИИ школьных технологий, 2020. 32 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 23).

В первой части цикла лекций о неявной педагогической реальности вводится понятие педагогической реальности как предмета педагогической науки, рассматривается различие между явной и неявной педагогическими реальностями, а также детально анализируется структура и закономерности предметно-пространственной среды школы как первого компонента неявной педагогической реальности.

Брошюра может быть полезна школьным управленцам, социальным педагогам, психологам, магистрантам и аспирантам.

ISBN 978-5-91447-235-8

УДК 371-
ББК 74.00

© Остапенко А.А., 2020
© Кубанский государственный университет, 2020

Педагогическая реальность как предмет педагогики

Ибо реальность есть по самому существу нечто иное, чем всякое частное содержание, улавливаемое в понятии; её существо состоит именно в её конкретности – в том, что ***она есть конкретная, полновесная, самодовлеющая полнота*** – в отличие от отвлечённого содержания.

С.Л. Франк¹

Любая теория, в том числе и педагогическая, находится в постоянном поиске исчерпывающих понятий, обладающих качествами цельности, полноты. Такие понятия должны быть, с одной стороны, определёнными (а значит ограниченными), а, с другой стороны, – открытыми. Они должны обладать, выражаясь антиномично, *открытой определённой* (ограниченностью). Такие понятия должны быть более общими, нежели понятия деятельности, отношения, процесса, системы и т.д., они должны включать их в себя, должны их делать подмножествами, оставляя поле науки (в т.ч. и педагогической) **огранич-**енным (**о-предел-**енным), но внутренне свободным для новых педагогических открытий и изобретений.

Таким общим понятием, удовлетворяющим требованию полноты (по определению С.Л. Франка), есть, видимо, понятие **«реальность»** вообще и понятие **«педагогическая реальность»** в частности. В.С. Леднев в своей методической книжке для диссертантов блестяще определил: *«объект исследования – некоторая сфера **реальности**, представляющая собой целостную систему»*². Эту фразу логично продолжить, сказав, что *объект педагоги-*

¹ Франк С.Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия. М.: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2007. С. 77.

² Леднев В.С. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации. М.: МПСИ; Сочи: СГУТиКД, 2003. С. 26.

ческого исследования – некоторая сфера **педагогической реальности**.

Понятие «педагогическая реальность» употребляется в педагогической литературе повсеместно. Поисковые системы Интернета на заданное словосочетание предлагают от нескольких десятков до нескольких сот электронных ресурсов. Их анализ свидетельствует, что в научных текстах (а их мы анализировали в первую очередь) чаще всего это понятие употребляется безо всякого разъяснения, без толкования, как само собой разумеющееся. Ни в одном словаре (включая электронные) это понятие не приводится и не определяется. Это позволяет предположить, что понятие «педагогическая реальность»: а) либо употребляется как первичная базовая неопределяемая категория; б) либо не употребляется как научное понятие, несмотря на то, что присутствует в научных текстах.

Ранее мы писали³, что под **педагогической реальностью мы понимаем совокупность процесса становления целостного человека и всех факторов, на этот процесс влияющих**. Мы полагаем, что понятие «педагогическая реальность» – одно из наиболее общих понятий, охватывающее всё многообразие изучаемых педагогикой предметов, процессов, явлений, систем и т.д., как уже исследованных и описанных, так и ещё не открытых и не изобретённых.

Мы уже приводили определение «реальности», в котором присутствует её деление на объективную и субъективную. И такое деление, очевидно, оправдано. Более того, оправдано деление реальности на *объективную, субъективную и трансцендентную*. И.А. Колесникова такое деление применяет к педагогической реальности: «В онтологии человеку дана реальность. Она дана в трёх

³ Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2005. С. 20.

ипостасях или на трёх уровнях. Это реальность объективная, которая находится вне нас, вокруг. Это реальность субъективная, которая живёт в нас и между нами, когда мы обмениваемся ценностями и смыслами своих внутренних миров. Это трансцендентная реальность, которая не дана тому или иному виду субъекта до тех пор, пока он не выйдет за пределы своего бытия. И в своей педагогической деятельности человек занимался тем, что осваивал способы того, как узнать об этой реальности, передать знания другому, совершенствоваться на основе этого знания. И всё это фактически дало три модели, три образца, три онтологически обусловленные парадигмы. Их можно назвать по-разному. Я назвала их технократической, гуманитарной и парадигмой традиции. В парадигму традиции входят как бы три такие составные части. Это традиция этническая, традиция эзотерическая и традиция религиозная в различных конфессиональных вариантах»⁴. Соглашаясь с делением педагогической реальности на три части (термин «ипостаси», видимо, здесь не вполне корректен), мы полагаем, что разумно в качестве критерия этого деления положить основания, на которых осуществляется познание этих трёх частей реальности, трёх областей бытия. Эти основания таковы: в основе познания объективной реальности (мира, твари) лежит опыт человеческий; в основе познания трансцендентной реальности (Бога, Творца) лежит Откровение как опыт Бога, данный человеку; в основе субъективной реальности (человека, его внутреннего мира, его творений, утвари) лежит сочетание опыта человеческого и Откровения. Таким образом, реальность с точки зрения познания делится на области естественную (тварную, мирскую), гуманитарную (человеческую) и религиозную (Бо-

⁴ Колесникова И.А. Педагогическая драма неклассичности // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 148

жественную)⁵. Совершенно очевидно, что мы принимаем положение о том, что человеческая реальность делится на телесную (сочетающуюся с объективной), душевную (сочетающуюся с субъективной), и духовную (сочетающуюся с трансцендентной). С полной очевидностью можно говорить применительно к педагогической реальности о многообразии её структуры, состоящей из *педагогической объективной реальности, педагогической субъективной реальности и педагогической трансцендентной реальности*.

Таблица 1

Многомерность педагогической реальности

Педагогическая реальность	Педагогическая реальность						
	объективная	субъективная			трансцен- дентная		
		телесная	душевная	духовная			
	явная	Многообразие, многомерность, многослойность педагогической реальности					
	неявная						

Если предположить, что педагогическую реальность можно разделить на *актуальную* (то, что есть сейчас) и *потенциальную* (то, что реально может произойти), то очевидно, что предложенная в таблице 1 многомерность удваивается. Очевидно, что потенциальная педагогическая реальность описывает цели, планы, мечты и надежды как объекты педагогических исследований⁶.

Даже этот неполный взгляд позволяет утверждать: *педагогическая реальность многообразна, многослойна и многомерна*, что требует специального языка описания

⁵ Подробнее см.: Шпаков А.Э., Касатиков Алексей прот., Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. Монография. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. Глава пятая. С. 111–134.

⁶ Остапенко А.А. Временной аспект организации образовательного процесса // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 38–49.

во всей её полноте, методов её измерения и теории её моделирования.

Но сегодняшний наш диалог посвящён анализу **явной** и **неявной** («скрытой») педагогической реальности.

Структура неявной педагогической реальности

Зачастую внешне сходные по своим компонентам образовательные системы дают различные (даже противоположные) результаты. А всё дело в том, что учебный процесс происходит не в «безвоздушном» пространстве, а *в некоторых в каждом случае уникальных условиях, которые не могут не влиять* на результаты этого процесса. Процесс происходит в некоем образовательном пространственно-временном вместилище.

Известно, что в одних школах *принято* «законно» списывать на экзаменах, в других – нет, у одних учителей *принято* опаздывать на уроки, у других – нет. В чём же тут дело? Попробуем разобраться.

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явного содержания образования** (компонентов системы или процесса и их слаженности), но и от скрытых неявных факторов. **«Скрытой реальностью** (hidden curriculum) мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»⁷. Поскольку в отечественной педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован, то и термин не устоявшийся. В.А. Сухомлинский определяет

⁷ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.

его как «фон»⁸, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»⁹, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»¹⁰. Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для неё не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»¹¹.

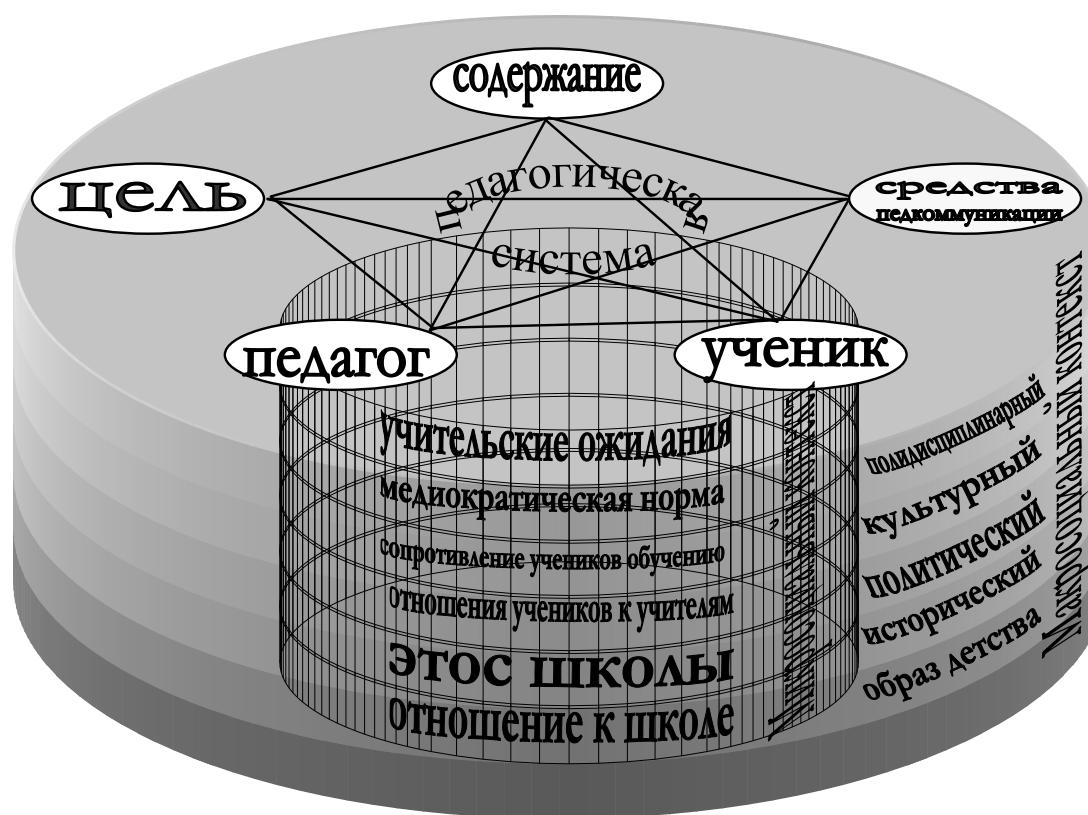


Рис. 1. Схема «скрытого» содержания образования
(по И.Д. Фрумину)

⁸ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

⁹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

¹⁰ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

¹¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

То, что описывает И.Д. Фрумин, никоим образом не входит ни в описанные выше компоненты учебного процесса, ни в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых прописала Н.В. Кузьмина. Мы помним, что согласно её теории¹², любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского. Но то, о чём мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержание образования, ни инструментарий педагога но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутая книга о скрытых факторах образования И.Д. Фрумина, по сути, первое в отечественной педагогике исследование этого «слоя» педагогической реальности. Автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать (а вербализовать эту часть педагогики чрезвычайно сложно) и детально проанализировать иностранные источники. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад, фон), в котором происходит учебный процесс и где находится педагогическая система.

На наш взгляд, это исследование И.Д. Фрумина было бы менее фрагментарным, если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С. Мухиной. Напомним, что, согласно её теории, «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное

¹² Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.

пространство непосредственных отношений людей»¹³. «Это реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства самого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»¹⁴. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»¹⁵. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»¹⁶. Изобразим это схематически:



Рис. 2

Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

¹³ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

¹⁴ Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 571.

¹⁵ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

¹⁶ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898. С.29.

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, – нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <...> мысленная модель действительности, в *живом* мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»¹⁷. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы или образовательного процесса, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»¹⁸.

Мы полагаем, что педагогическая реальность (и педагогическая система, и образовательный процесс) как реальность антропологическая находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они составляют то самое «вместилище», которое формирует (придаёт форму) педагогической системе или образовательному процессу. Реальность природы («тварь») и ре-

¹⁷ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С.3-5.

¹⁸ Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

альность предметного мира («утварь») составляют единую цельную **предметно-пространственную среду (ППС)**. Реальность социального пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений (ЛСО)**. А реальность образно-знаковых систем назовём **символьно-знаковой реальностью (СЗР)**, помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный *смысл* (см. рис. 3).

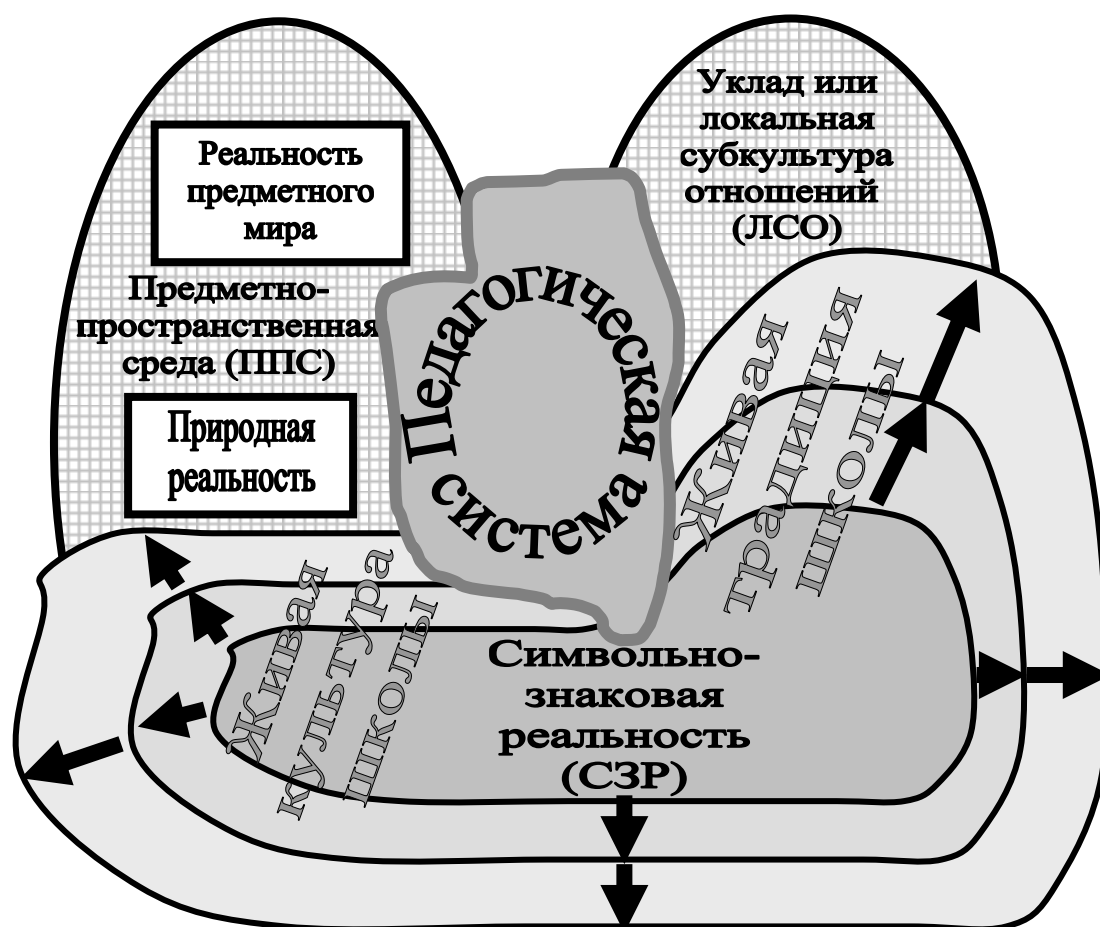


Рис. 3

Структура «скрытой» педагогической реальности
(в терминах В.С. Мухиной)

Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой

единое «вместилище». Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и символично-знаковой реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретшие символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны, – её *живую традицию*.

Попробуем представить эту схему более наглядно (рис. 4).

Ясно, что природная среда (тварь) и человеческое общество с его складывающимися отношениями (укладом) находятся в определённом соотношении. Уклад проникает в тварь, обживает её и превращает в обжитую (окультуренную) часть природной среды, которая становится предметной средой (утварью). На рисунке это удобно изобразить *в виде пересечения множеств*. Со школьной скамьи мы привыкли это делать в виде пересечения кругов. Так и представим. А поскольку на саму педагогическую систему влияют все три названные группы пересекающихся факторов (тварь, утварь и уклад), то подсистему как *явную педагогическую реальность* поставим в центр в эту самую зону влияния. И на наш взгляд, в таком виде эти три группы факторов *скрытой педагогической реальности*, их соотношение и влияние становятся более понятными.

А вот что касается упомянутых смыслов, которые, проникая в тварь и утварь, превращают их в «живую культуру», а, проходя сквозь уклад, превращают его в «живую традицию», то тут следует помнить, что смыслы бывают разные. Смыслы, как известно, бывают *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные.

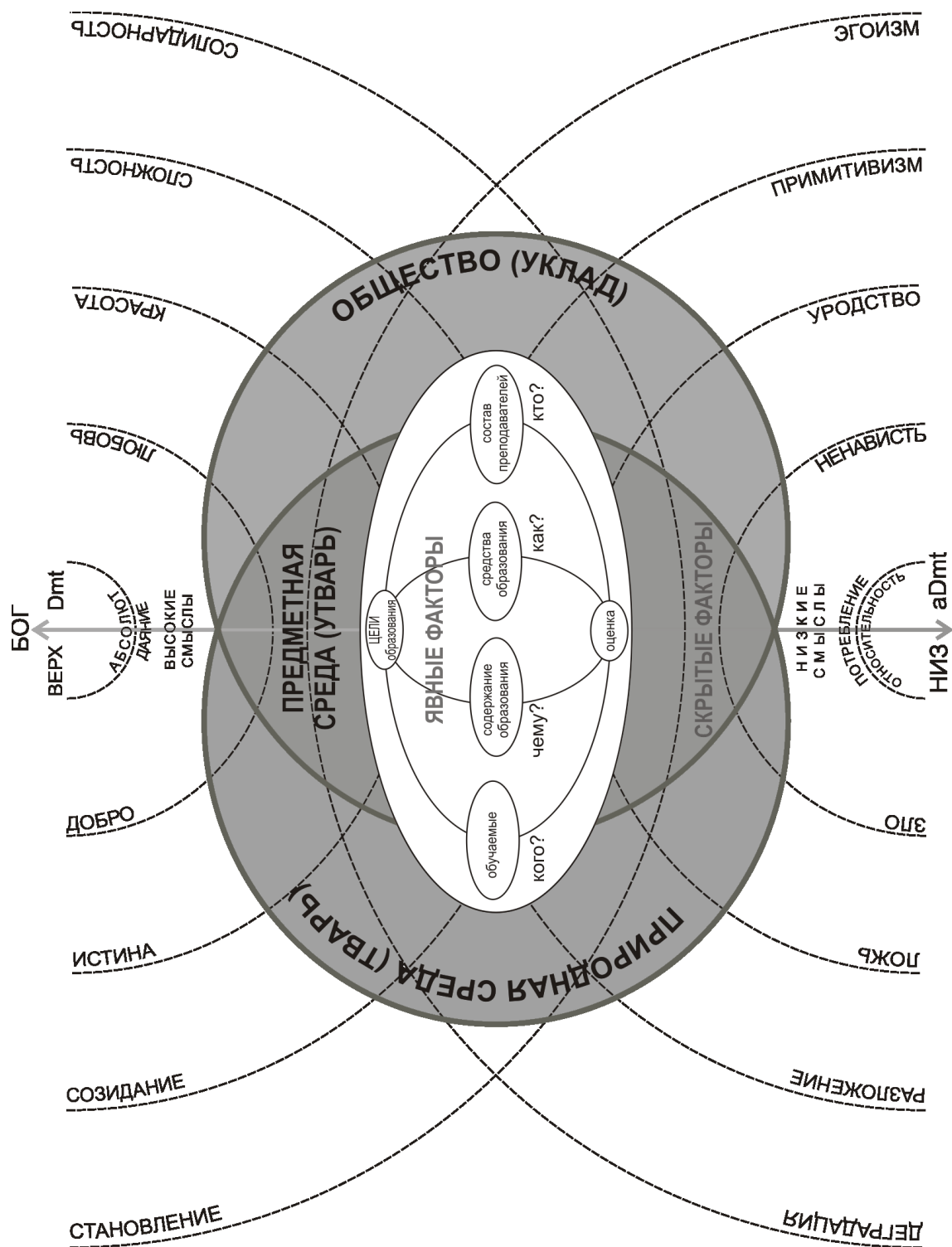


Рис. 4
Структура явной и скрытой педагогической реальности
(Dmt – доминанта, aDmt – антидоминанта)

Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником – сверху, а низкие с их многочисленными источниками – снизу. Источник сверху – это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу – это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства хотя и не имеют самосущностного бытия, тем не менее также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»¹⁹. Человек (и все гуманитарные системы), находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) *вверх, либо падает* (а это легко) *вниз*. Напомним, что «становление²⁰ полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия – перед Богом»²¹.

Увы, современные вузовские учебники педагогики (особенно педагогики высшей школы) практически не говорят о вопросах Духа и смысла, добра и зла. Из них исчезли понятия «совесть» и «стыд»²². Попробуем их туда вернуть, а заодно представить всю педагогику более системно, целостно и наглядно.

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

¹⁹ Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

²⁰ Слово «становление» предполагает: а) наличие *вертикали* (лежать – горизонталь, стать, стоять – вертикаль); б) *устремлённость вверх* к высокому.

²¹ Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. С. 7.

²² «Прогнал» через поисковую систему несколько имевшихся у меня в электронном виде свежих вузовских учебников по педагогике с целью найти в них слова «стыд» и «совесть». Увы, в них ни стыда, ни совести! Печальная тенденция.

Структура и закономерности организации предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная среда состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь как «творенье, Божеское создание»²³, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»²⁴. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 4

Место человека в предметно-пространственной среде

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»²⁵. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, и тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь» и *оухотворил* окружающую «утварь». «Утварь – это действительно живое (тварь), одушевлённое, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»²⁶. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а, заходя к соседу,

²³ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

²⁴ Там же. С. 1090.

²⁵ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

²⁶ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближения школы и природы* (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=сваивается* и становится частью духовного о=духо=творённого пространства. Но о=своение происходит, видимо, не путём *пассивной* притирки, а путём *активного обживания*, персонализации.

Позволю себе привести большую цитату из книги В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям».

«В солнечные осенние дни мы занимались в одном из «зелёных классов» – среди высоких яблонь, на лужайке. Несколько лет назад мы со старшими учениками соорудили здесь из проволоки и железных прутьев каркас будущего зелёного класса и посадили саженцы вьющихся растений – дикого винограда и хмеля. Через два года образовалась зелёная комната – растения закрыли и потолок. Несколько «окошек» обеспечивали нормальное освещение. В жаркие дни здесь было прохладно, осенью тепло и уютно. В зелёном классе всегда царила тишина. «Окошки» можно было закрыть ветками хмеля и винограда, и тогда наступал зелёный полумрак, через просветы в листве струились солнечные лучи, создавая причудливую игру света и тени. Дети называли это «закрыть окошко для сказки». В зелёном классе стояли маленькие столики, и табуретки, здесь дети писали, читали, решали задачи. Второй «зелёный класс» – это лужайка, окруженная с трёх сторон морозоустойчивым сортом винограда. В сильную жару – а жаркие дни у нас не редкость и весной и осенью – здесь прохладно. Есть у нас еще один «зелёный класс» на траве, среди зелёных деревьев, в глухой роще, примыкающей к оврагу. Сюда мы иногда приходили на последний урок, когда не надо было возвращаться в школьное здание. Примерно 40 %

всех уроков в течение года мы проводили не в помещении, а в «зеленом классе». Из остальных 60 % классных занятий значительная часть у нас проходила в «зелёной лаборатории» и в школьной теплице. «Зелёная лаборатория» – это отдельное здание, окруженное со всех сторон деревьями и виноградом. Здесь есть комната для занятий, в ней множество растений и цветов. То, что значительную часть уроков проводили среди природы, на свежем воздухе, под голубым небом, имело исключительное значение для ребят. В продолжение учебного времени дети чувствовали себя бодрыми и жизнерадостными, никогда не уходили домой с тяжёлой головой»²⁷.

Легко говорить о «зелёных классах», если школа находится в сельской местности и не на крайнем севере. В асфальтно-бетонной среде городской школы следует вести речь о наполнении школьного пространства классов и коридоров элементами природной среды и создании уютных зимних садов. И желательно делать это вместе со школьниками. Вспомним, что в советских школах «живой уголок» был почти повсеместной нормой. Но, увы, сегодня нелепые требования СанПиНа, утверждённого Роспотребнадзором, разрешает детям только смотреть на цветы и их поливать, но и ни в коем случае не трогать. Абсурд! Ведь созерцание элементов живой природы снимает стресс, помогает успокаиваться, дарит гамму положительных эмоций. Спросите у психологов. Они подтвердят.

Говоря о твари как природной части предметно-пространственной среды, на наш взгляд, педагогу необходимо соблюдать два простых правила: 1) *приблизить ребёнка к природе*; 2) *наполнить предметное пространство элементами природной реальности*. Первое правило чаще применимо для сельских школ, второе – для городских.

²⁷ Сухомлинский В.А. Избр. соч. в 5 т. Т. 3. К.: Радянська школа, 1980. С. 124-125.

Перейдём к утвари как предметной части пространственной среды школы.

За обоснованием наших педагогических выводов обратимся к проксемике как отрасли психологии, которая по мнению одного из её основателей Э. Холла изучает то, «каким образом человек бессознательно структурирует своё микропространство через расстояния с другим человеком при повседневных взаимодействиях, через организацию пространства в его домах и в общественных зданиях и, наконец, в планировке городов»²⁸. Употреблённое нами понятие «персонализация» в проксемике трактуется вполне конкретно. «Персонализация – процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается *уверенность и защищённость*»²⁹ (курсив мой. – А.О.). М. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»³⁰. И далее он приводит глубокие определения Ирвина Альтмана: «Персонализируя среду, человек ставит свой индивидуальный отпечаток на неё, информирует других, где его место начинается и кончается, а также представляет миру свои ценности и убежде-

²⁸ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

²⁹ Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

³⁰ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

ния. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»³¹. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно освоение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребенка по деятельности»³². Индивидуальное пространство – это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»³³. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме – то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов. Уже упомянутый нами М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека

³¹ Там же. С. 69.

³² Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

³³ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

(Lawton, Vaill, Gill)»³⁴. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС) необходимо ввести «некоторые исходные разделения:

- с точки зрения субъекта разделим ПС на индивидуальную и групповую;
- объекты ПС разделим на места (территории, помещения) и отдельные объекты (вещи);
- по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»³⁵.



Рис. 5

Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

³⁴ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

³⁵ Там же. С. 95-96.

Экстраполируем этот приём на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ППС.



Рис. 6
Виды персонализированной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось – «центр-периферия» (ядро персонализации – менее значимые

сферы и объекты), вторая – ось социальной включённости. Схематически это выглядит так³⁶.

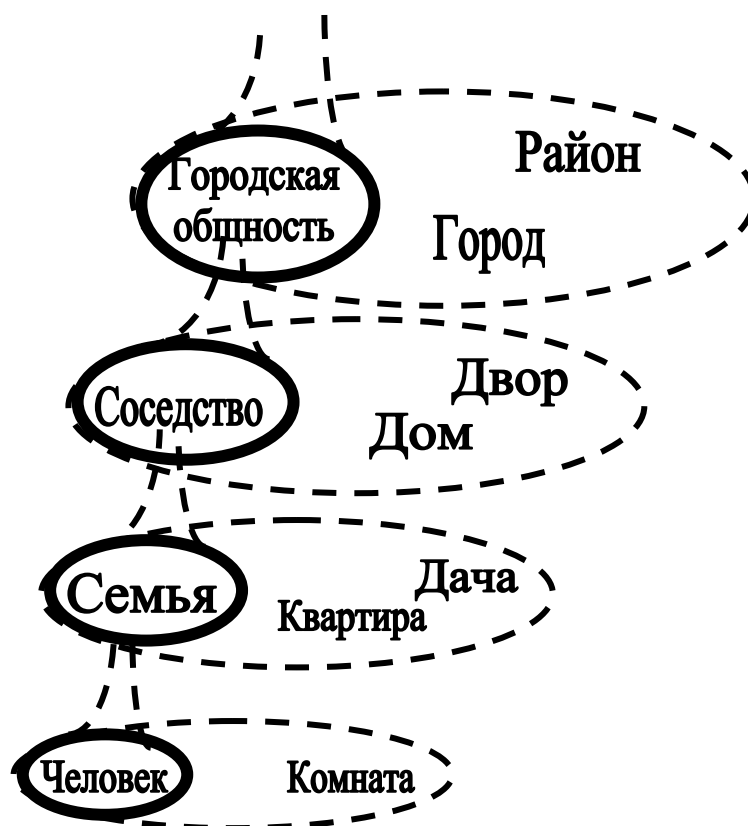


Рис. 7

Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

Повторим экстраполяцию идей М. Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест человека. Поскольку наше исследование проводилась в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника.

³⁶ Там же. С. 97.



Рис. 8
Структура персонализированных мест школьника,
проживающего в селе

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие³⁷: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

Наше исследование свидетельствует, что наиболее распространённая причина первого нарушения – так называемая кабинетная система организации учебного процесса в школе. *Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямо зависит от уровня чёткости и отла-*

³⁷ Там же. С. 105.

женности кабинетной системы. Чем больше ученик «бродит» в течение дня, недели по школе, тем более чужим он чувствует себя в ней. Это, в свою очередь, приводит к чувству *временности* пребывания в школе и напрямую влияет на количество немотивированных пропусков занятий.

Фактор, снижающий это состояние временности и отчуждённости, – переход школы в режим концентрированного обучения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Этот режим снимает остроту проблемы и является компромиссным балансовым вариантом между тотальной кабинетной системой, делающей ученика «бомжем», и отсутствием кабинетной системы, заставляющим учителя «бегать» по школе. Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

Порождённое кабинетной системой нарушение закономерностей проксемики чаще всего усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Всё своё ношу с собой. Его главным элементом в школе должно являться *персональное рабочее место учащегося*. Но персональный у него, увы, только портфель и его содержимое. Всё остальное в школе, чаще всего, «общее», «всехнее», а, стало быть, «ничейное».

С точки зрения возможности иметь персональное пространство, предметно-пространственная среда детского сада значительно более благоприятна, нежели среда школы. Так, в детском саду у каждого ребёнка обязательно есть свой шкафчик, своя кроватка, свой стульчик, своё полотенце и даже свой персональный ночной горшок, причём все эти предметы обозначены картинками либо просто на них указано имя. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы малыша в детском саду было

спокойно и уверенно. У школьника такой набор компонентов персонального пространства, как правило, или не полон, или его нет вовсе. Главное то, что ученик в школе и студент в вузе, как правило, не имеют главного компонента персонального пространства – «своего» рабочего места. Это одна из причин неуверенности, незащищённости и, как следствие, отчуждённости от школы. Ситуация осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»³⁸.

Второе нарушение закономерностей проксемики – наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. Это территории, на которые хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми. Их не персонализировали, хоть и «наследили». Таковыми могут считаться не только умывальники, туалеты, коридоры, но и, зачастую, учебные кабинеты и аудитории, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиром», временно вынужденно находящимся в зале ожидания душного вокзала. Опыт свидетельствует, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных территорий» при условии, что это эта территория станет их постоянным местом встреч и уединений. И тогда сами собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

Третье нарушение закономерности персональности – наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного соседства». Одно из его проявлений – близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в данном случае равенство возраста

³⁸ Там же. С. 88.

учащихся) – источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, в результате нашего исследования мы убедились, что в тех школах, где территориально сконцентрированы дети одного возраста, высок уровень отчуждения. Оторванность от главных событий школы отражается на учащихся младших классов, особенно в том случае, если их учебные комнаты расположены в отдельном здании или на отдельном этаже. Они продолжают оставаться «маленькими», а резкий переход в здание или на этаж для старших школьников сопровождается дополнительными конфликтами и трудностями адаптации. Если в школе нет разновозрастного внеурочного общения, то она гораздо менее управляема, в ней преобладает формальный отчуждающий стиль межличностных отношений. Особенно это заметно в огромных школах, где несколько параллельных классов занимают одно крыло или один этаж здания. И наоборот, если в соседних учебных комнатах находятся разные по возрасту классы, это способствует созданию в школе атмосферы заботы, взаимопомощи и уважения. Это легко наблюдать в маленьких однокомплектных школах, где нет параллельных классов. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой³⁹ (Ярославль), М.М. Батербиева⁴⁰ (Усть-Илимск), М.А. Мкртчяна (Красноярск, Ереван)⁴¹.

³⁹ Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.

⁴⁰ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001. 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002. 25 с.

⁴¹ Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения. Красноярск: ККИППК, 2010. 228 с.

Живая культура как символично-знаковая реальность предметной среды. Говоря о **символично-знаковой реальности**, предположим, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» - предметно-пространственной среды (ППС) и уклада как локальной субкультуры отношений (ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак , одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»⁴². Символично-знаковая реальность – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. Символично-знаковая реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область СЗР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т.д.), а с другой – это *memoria* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть «*мёртвой*» (я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел советских ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Сначала разведём понятия «знак» и «символ». Для этого воспользуемся известным способом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект,

⁴² Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. – Париж: YMCA-Press, 1927. – С. 88.

символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»⁴³. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. Основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, представим её в виде схемы.



Рис. 9. Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

⁴³ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 64.

Та часть ППС, которая «отошла» в СЗР, составляет *живую культуру*, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении.

Таким образом, предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стил*ь*, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **храмовым**. *Под храмовостью мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности.* Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств»⁴⁴, так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При

⁴⁴ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

этом «стиль требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»⁴⁵.

Вопросы и задания

1. Дайте определение педагогической реальности. В чём, на Ваш взгляд, отличие понятий «реальность» и «действительность»?

2. Из каких компонентов складывается явная педагогическая реальность? Как они связаны с теорией педагогической системы Н.В. Кузьминой?

3. Почему компоненты педагогической реальности делятся на явные и неявные?

4. Из каких миров складывается полнота исторически обусловленных реальностей становления личности согласно теории В.С. Мухиной и как они связаны с неявной педагогической реальностью?

5. Придумайте примеры символично-знаковой реальности детского сада, школы, вуза, организации дополнительного образования.

⁴⁵ Там же. С.299-300.

Учебное издание

Андрей Александрович Остапенко

НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Часть 1. Храмовость
предметно-пространственной среды

Лекции по системной и со-Образной педагогике.
Выпуск 23

Макет и дизайн обложки А.А. Остапенко

НИИ школьных технологий

<http://narodnoe.org>

109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2.

Тел. +7 (495) 345-52-00

Подписано в печать 10.03.2020.

Формат: 60×90 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»

Усл. печ. л. 2,00. Тираж 500 экз. Заказ_____.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика
в Издательско-полиграфическом центре
Кубанского государственного университета
350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149