



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.011

РАФИНИРОВАННОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ФЕНОМЕНА

М. В. Шакурова

Шакурова Марина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, Россия
E-mail: shakurova@mail.ru

Рассмотрены сущность и типы воспитательного пространства, дана развернутая характеристика рафинированного воспитательного пространства как особого типа. Показана возможность использования физикалистской и нефизикалистской логик в анализе воспитательного пространства. За основу дальнейшего рассуждения принимается нефизикалистская логика анализа рассматриваемого феномена. Обоснована необходимость изучения воспитательного пространства в контексте социокультурного. Уточнена структура воспитательного пространства (компоненты, отношения между ними, позиция ребенка в системе этих отношений). Показано приоритетное значение позиции ребенка в системе отношений, задающих воспитательное пространство. Выделены признаки рафинированного воспитательного пространства, среди которых ведущим является квазисубъектность ребенка. Подчеркивается, что среда безмятежного потребления, воспитательное пространство с типом отношений «гиперпротекция» (гиперопека) не являются аналогами рафинированного воспитательного пространства.

Ключевые слова: пространство, нефизикалистский подход, воспитательное пространство, рафинированное воспитательное пространство, квазисубъектность.

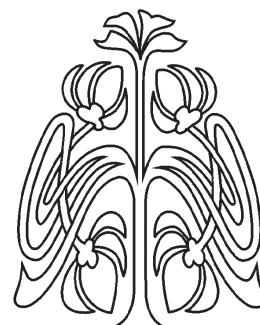
DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-1-85-88

Введение

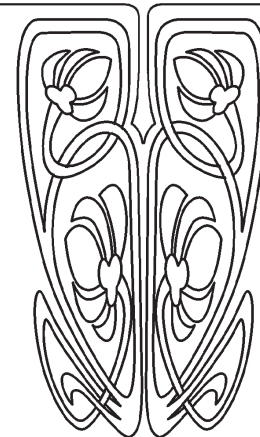
Современное социально-педагогическое научное знание, анализируя социокультурную ситуацию развития Детства, встает перед необходимостью актуализировать и активно исследовать целый ряд феноменов, о которых ранее речь шла лишь в теоретических трудах. К ним можно отнести рафинированное воспитательное пространство, которое обозначили представители научно-педагогической школы академика Л. И. Новиковой, активно изучавшие в середине 1990-х гг. этот феномен и сформулировавшие первую целостную педагогическую концепцию воспитательного пространства. В метафоре «рафинированное воспитательное пространство» есть конкретный смысл, который, на наш взгляд, нуждается в уточнении с учетом современных представлений о воспитательном пространстве, его структуре и характеристиках.

Подходы к определению сущности воспитательного пространства

Каждый человек живет и действует в пределах определенного физического пространства и субъектно определяет возможность возникновения иных пространств (нравственного, духовного, внутреннего и т.п.), которые, следуя нефизикалистской логике, возникают и существуют «на фоне» физического пространства. Физикалистские трактовки пространства, в том числе воспитательного, в определенной



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





степени ограничены. «По мнению ряда ученых, физикализм – это не философия физики, не философия нейрофизиологии и вообще не философия науки в строгом смысле слова, хотя сциентистская ориентация этого течения несомненна. Его мировоззренческая парадигма содержит вполне определенные онтологические, гносеологические, методологические установки. Онтологическая составляющая включает в себя физикалистский монизм (“все есть физическое”) и физикалистский детерминизм (“все подчинено жестким физическим законам”). Гносеологической стороной этой установки является абсолютизация физического знания, противопоставление картины мира, рисуемой современной физикой, картинам мира, создаваемым на “языках” других форм культуры, в том числе и традиционной философии. Важно подчеркнуть, что методологической установкой физикализма выступает редукционизм, сведение высших свойств материи – сознания, социально-личностных проявлений человека – к нейрофизиологическим, биологическим и, в конечном счете, физическим явлениям и процессам» [1].

Придерживаясь нефизикалистской логики, во многом обусловленной влиянием социогуманитарного знания на естественно-научные представления [2], мы можем сделать выводы, значимые с точки зрения педагогической теории и практики. Именно субъектная позиция позволяет человеку занять место в совокупности определенного круга объектов и в той или иной мере включиться в связи между ними. В случае, когда объекты в сумме со связями и отношениями между ними по тем или иным причинам не включают конкретного человека, для него эта совокупность не будет пространством как таковым. Эти объекты, связи и отношения суть наполнение среды, в которой разворачивается жизнедеятельность индивида.

Нефизикалистская логика созвучна социокультурному подходу к анализу явлений и процессов. «Пространство и время понимаются здесь не как “объективные параметры мира”, а как социально и культурно конструируемые способы упорядочения мира, всякий раз разные в разных исторических и социокультурных условиях» [3]. Социокультурное пространство – очередной качественный уровень выражения феномена пространства, для которого базовым, «материнским» [4] является социальное пространство. При этом «речь идет не о механическом наложении характеристик культурного пространства на характеристики социального пространства. Суть генезиса заключается в повышении роли культурного фактора, предопределенном возросшим значением культурных оснований в связи с продолжающейся дифференциацией и качественным усложнением» [5, с. 83] социального процесса. В условиях нарастающей динамичности и многообразия социальных процессов никакие социальные маркеры – характеристики социальных ролей,

статусов, позиций не имеют однозначных, устойчивых критериев оценки. Именно поэтому возрастает роль внешней оценки на основе понятных и конкретных оценочных шкал. Принципиальным в данном случае является опора на традиционные, длительные и масштабные оценочные практики. С другой стороны, социальный масштаб имеют все культурные явления и процессы.

Объекты социокультурного пространства наделяются как социально-нормативными (роли, статусы, социальные ожидания и взаимодействия, как правило, связанные с данным обществом, с настоящим временем изменяющиеся с изменением социальной ситуации), так и культурно-смысловыми значениями (идеалы, ценности, смыслы, верования, ритуалы, имеющие традиционный характер, «сквозные» по отношению к современности). Приоритетность в выборе тех или иных значений задает вектор ценностных установок (культуроцентризм или социоцентризм) индивида, группы, общности. В частности, свидетельства своеобразия современного социокультурного пространства, определяемые рядом существенных сдвигов – возможностью исполнять социальные роли вне тех культурно-смысловых императивов, с которыми они раньше связывались и от которых зависели; повышением роли личностных качеств в определении социальных ролей, статуса, места в социальной иерархии; противостоянием требований культуры к человеку и социальных ожиданий и нормативных требований, предъявляемых к носителям той или иной социальной роли или статуса и т.п., – можно отнести к результатам ценностного выбора в пользу социально-нормативных императивов. Другим примером может служить рассмотрение личностных и культурных качеств как самостоятельных объектов, обладающих определенной ценностью и смыслом, а их приобретение через механизм идентификации – проявлением свободы выбора самого человека.

Если в социокультурном пространстве процесс взаимоконституирования участников социального взаимодействия протекает скорее пассивно и анонимно (в большей степени стихийно), то специфика воспитательного пространства определяется возрастанием доли специально организованных и контролируемых действий по отношению к процессу развития личности.

Структура воспитательного пространства

Как отмечает А. В. Шипова, к «определению понятия “воспитательное пространство” в педагогической науке и практике существуют различные подходы. При этом под воспитательным пространством понимается: педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей (Л. И. Новикова); результат деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей, в



отличие от среды (Н. Л. Селиванова); динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), способных выступить интегрированным условием личностного развития человека – как взрослого, так и ребенка (Д. В. Григорьев); качественная характеристика микросоциума, от которой зависит успешность адаптации и социализации ребенка в социуме (А. В. Мудрик)» [6, с. 93]. Особенность воспитательного пространства – в его «рукотворности» и субъектной позиции ребенка по отношению к нему. Л. И. Новикова определяет это следующим образом: «Чтобы получить воспитательное пространство в более широких или, наоборот, в более ограниченных рамках, мы должны определить основные его компоненты (уже существующие или только создаваемые), определить, что должно их связывать, установить характер этих связей, “вписать” во всю эту деятельность самих детей» [7, с. 141].

Исходя из сказанного выше, любое качественное своеобразие воспитательного пространства проявляется:

в наборе компонентов (объектов), их качественных характеристиках;

в характеристиках устанавливаемых и подерживаемых между этими компонентами связей;

в особенностях позиции ребенка по отношению к этим компонентам и связям.

Рафинированное воспитательное пространство

Рафинированное воспитательное пространство мы определяем как тип воспитательного пространства, для которого характерны:

специально жестко отобранные компоненты, качественные характеристики которых не просто максимально безопасны для ребенка, но просты для понимания и принятия, управляемы, легко удаляемы в ситуации ненужного напряжения, а при необходимости – «всегда под рукой» (как следствие, они настолько незаметны, что их можно попросту не замечать). Частным случаем может выступать сознательное упрощение набора и качественных характеристик компонентов, в том числе сокрытие от ребенка всех «неудобных» объектов и характеристик. Примером может служить развернувшаяся в настоящее время работа по маркировке печатных изданий для детей, где зачастую повышается возраст доступа и выставляются ограничения по признаку «есть драки» («Три мушкетера» А. Дюма), «смерть героя» (сказка «Колобок») и т.п.;

упрощенные, порой жестко заданные и регламентируемые отношения между объектами. С одной стороны, они лишены напряжения, прозрачны, понятны, утрированно детосообразны (зачастую в ущерб социо- и культуросообразности). С другой стороны, сам ребенок не должен испытывать дискомфорта, включаясь в эти отношения. При освоении этих отношений не должно возникать

катать напряжений, напротив, их следует наполнить автоматизмами или предвосхищающими активность и самостоятельность ребенка механизмами; квазисубъектность ребенка в воспитательном пространстве.

Последний признак, на наш взгляд, нуждается в более подробном комментарии. Тематика субъектности для педагогики является в настоящее время привычной и достаточно хорошо интерпретированной в контексте различных педагогических теорий и практик. При этом чаще всего в оппозицию субъектности ставится объектность, что на личностном уровне выражается в пассивности, подверженности влияниям извне и т.п. Квазисубъектность («как будто субъект») в педагогике практически не описана, хотя в практике число примеров и разнообразие проявлений этого явления постоянно возрастает. Предполагается, что ребенок в сложившихся отношениях активен (субъект), но в рафинированном воспитательном пространстве от него практически не требуется реальной активности. Как следствие формируется искаженное представление ребенка о самом себе как об актере, которое является позитивным (это базовая характеристика целеполагания при организации воспитательного пространства), но нереалистичным.

Многие присвоенные образы (например, Я-умелый, Я-общительный, Я-успешный и т.п.) подтверждаются только в данном воспитательном пространстве, любой выход за его пределы чреват личными трагедиями. В итоге формируется зависимость от конкретного воспитательного пространства. Похожий эффект встречается в описаниях примеров воспитания в семьях с доминирующим стилем отношений «гиперпротекция» (гиперопека). Отметим, что не во всех семьях с данным стилем отношений к ребенку ему позволяют быть субъектом, чаще всего он – объект родительской любви и заботы, любые субъектные проявления своевременно купируются, что не позволяет характеризовать воспитательное пространство, организуемое в этих семьях, как однозначно рафинированное. По этому же признаку нельзя считать аналогичным явлением среду безмятежного потребления, описанную В. А. Ясвиным [8], для которой характерен следующий набор признаков: душевный покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброта, внутреннее благополучие, лень, консерватизм в поведении, привычках, суждениях; ребенок пассивен, доволен имеющимся, не способен к длительным напряжениям, противостоянию, борьбе.

Таким образом, в современных социально-педагогических условиях назрела необходимость не просто констатировать наличие воспитательных пространств, но постоянно уточнять сущность этого феномена, детализировать описания и разрабатывать варианты педагогической аранжировки типов и видов воспитательного пространства, в частности, рафинированного воспитательного пространства.



Благодарности

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект 16-06-50103а(ф) «Диагностика социокультурного и воспитательного пространства образовательной организации»).

Библиографический список

1. Чистяков В. В. Интеграция антропологических наук и научных направлений – основополагающий принцип современного человекознания. URL: http://vestnik.uspu.org/releases/novye_issledovaniy/5_6/ (дата обращения: 08.09.2016).
2. Подручный М. В. Методологические аспекты социобиологии в контексте глобального эволюционизма // Тр. Белорусского гос. технол. ун-та. Сер. История, философия, филология. 2012. № 5. С. 113–115.

3. Это неуловимое понятие глобализации. К анализу определений глобализации. URL: <http://articlekz.com/article/7981> (дата обращения: 08.09.2016).
4. Брухман Б. Монолог о физике социальных систем. URL: <http://filosofia.ru/76512/> (дата обращения: 08.09.2016).
5. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 363 с.
6. Шипова А. В. Феномен воспитательного пространства в современной образовательной парадигме // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 93–96.
7. Новикова Л. И., Соколовский М. В. Воспитательное пространство как открытая система // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132–143.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

Образец для цитирования:

Шакурова М. В. Рафинированное воспитательное пространство: к характеристике феномена // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 1 (21). С. 85–88. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-1-85-88.

Refined Educational Environment: Characterizing the Phenomenon

Marina V. Shakurova

Voronezh State Pedagogical University
86, Lenin str., Voronezh, 394043, Russia
E-mail: shakurova@mail.ru

The paper outlines the essence and types of educational environment and provides a detailed definition of refined educational space as a distinct type of educational environment. When analyzing educational environment, it is possible to use physicalistic and non-physicalistic logic. It is non-physicalistic logic that underlies this paper's discussion of the phenomenon of refined educational environment. The paper further justifies the rationale for the research of educational environment in the context of socio-cultural environment. The structure of educational environment is further defined (its components, relationships between them, the position of the child in the system of relations between these components). It is demonstrated that it is the nature of the position of the child that has the highest priority in the system of relationships that determine educational environment. The paper further identifies characteristic features of refined educational environment, leading among them is quasi-subjectivity of the child. It is emphasized that environment of idle consumption, and educational environment with a hyperprotective type of relationships are not equivalent to refined educational environment.

Key words: environment, non-physicalistic approach, educational environment, refined educational environment, quasi-subjectivity.

Acknowledgements: The article was sponsored by the Russian Humanitarian Science Foundation (project 16-06-50103a(ф) «Diagnostics of socio-cultural and educational space of an educational organization»).

References

1. Chistyakov V. V. *Integratsiya antropologicheskikh nauk i nauchnykh napravleniy – osnovopolagayushchiy printsip*

sovremennogo chelovekoznaniya (Integration of anthropological sciences and scientific directions – basic principle of modern human knowledge). Available at: http://vestnik.uspu.org/releases/novye_issledovaniy/5_6/ (accessed 8 September 2016) (in Russian).

2. Podruchnyy M. V. *Metodologicheskie aspekty sotsiobiologii v kontekste global'nogo evolyutsionizma* (Methodological aspects of sociology in context of global evolutionism). Tr. Belorus. gos. tekhnol. un-ta. Istoriya, filosofiya, filologiya (Proceedings of BSTU. Ser. History. Philosophy. Philology), 2012, no. 5, pp. 113–115 (in Russian).
3. *Eto neulovimoe ponyatie globalizatsii. K analizu opredeleniy globalizatsii* (This elusive concept of globalization. To analysis of globalization definitions). Available at: <http://articlekz.com/article/7981> (accessed 8 September 2016) (in Russian).
4. Brukman B. *Monolog o fizike sotsial'nykh sistem* (Monolog about physics of social systems). Available at: <http://filosofia.ru/76512/> (accessed 8 September 2016) (in Russian).
5. Shakurova M. V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya i razvitiya sotsiokul'turnoy identichnosti shkol'nikov: dis. ... d-ra ped. nauk* (Pedagogical support of establishing and development of schoolchildren's socio-cultural identity: Diss. ... doct. of pedagogy). Moscow, 2007. 363 p. (in Russian).
6. Shipova A. V. *Fenomen vospitatel'nogo prostranstva v sovremennoy obrazovatel'noy paradihme* (Phenomenon of educational space in modern educational paradigm). Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/2013/7/pedagogika/shipova.pdf (accessed 8 September 2016) (in Russian).
7. Novikova L. I., Sokolovskiy M. V. *Vospitatel'noe prostranstvo kak otkrytaya sistema* (Educational space as opened system). *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* (Social sciences and modernity), 1998, no. 1, pp. 132–143 (in Russian).
8. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* (Educational environment: from modeling to projecting). Moscow, 2001. 365 p. (in Russian).

Cite this article as:

Shakurova M. V. Refined Educational Environment: Characterizing the Phenomenon. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 1 (21), pp. 85–88 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-1-85-88.