

# III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-17  
УДК 1:316.7+37.018.2

Оригинальная научная статья

## **Инфраструктура детства как метафизический проект: пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании**

**М. И. Мирошник**

*Сибирский университет биотехнологий  
Новосибирск, Российская Федерация  
e-mail: listihhe@gmail.com*

**С. И. Черных**

*Сибирский университет биотехнологий  
Новосибирск, Российская Федерация  
e-mail: serg2560380@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Статья посвящена философскому осмыслению инфраструктуры детства. При этом авторы выходят за рамки традиционных подходов и формируют проблему границ экзистенциального опыта ребенка. *Постановка задачи.* Дискурсом исследовательского поля является интернациональное воспитание. Поскольку это очень обширный объем, постольку методологическое ограничение его рассмотрения определено авторами как пространственно-средовой подход. *Методика и методология исследования.* Выбранная методология предполагает анализ работ российских и зарубежных психологов и философов, социологов и культурологов, посвященных метафизике детства, его пространственной архитектуре и трансляции ценностей интернационализма. *Результаты.* Развитие пространственно-средового подхода в интернациональном воспитании, представленное как смещение его смысла с вербальной трансляции ценностей, на экзистенциальное переживание индивидуально сконструированного пространства, открывает новые возможности для интернационального образования и воспитания.

**Ключевые слова:** детство, архитектура детства, дидактика, среда, онтология пространства, образование, педагогические парадигмы

**Для цитирования:** *Мирошник М. И., Черных С. И.* Инфраструктура детства как метафизический проект: пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 324–333. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-17>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-17

Full Article

## Childhood infrastructure as a metaphysical project: spatial and environmental approach in international education

**Miroshnik, M. I.**

*Siberian University of Biotechnology  
Novosibirsk, Russian Federation  
e-mail: listihhe@gmail.com*

**Chernykh, S. I.**

*Siberian University of Biotechnology  
Novosibirsk, Russian Federation  
e-mail: serg2560380@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* The article is devoted to the philosophical understanding of childhood infrastructure. At the same time, the authors go beyond traditional approaches and form the problem of the boundaries of a child's existential experience. *Purpose setting.* The discourse of the research field is international education. Since this is a very extensive volume, the methodological limitation of its consideration is defined by the authors as a spatial-environmental approach. *Methodology and methods of the study.* The chosen methodology involves the analysis of Russian and foreign psychologists and philosophers, sociologists and cultural scientists devoted to the metaphysics of childhood, its spatial architecture, as well as the translation of the values of internationalism. *Results.* The development of the spatial and environmental approach in international education, presented as a shift in its meaning from the verbal translation of values to the existential experience of an individually constructed space, opens up new opportunities for international education and upbringing.

**Keywords:** childhood, architecture of childhood, didactics, environment, ontology of space, education, pedagogical paradigms..

**Citation:** Miroshnik, M. I., Chernykh, S. I. [Childhood infrastructure as a metaphysical project: spatial and environmental approach in international education]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 324–333. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-17>

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена глубинным философско-педагогическим сдвигом в понимании сущности детства. На рубеже XX–XXI веков произошла ревизия классических педагогических парадигм, в рамках которых ребенок рассматривался как «недозревший» субъект, подлежащий формированию. Современная философия образования, напротив, исходит из презумпции самоценности детства и его способности к автономному конструированию реальности. Однако, несмотря на обилие работ в области детской психологии и урбанистики (например, исследования Д. В. Винникота [1], К. Линча [2], М. В. Осориной [3]), философское осмысление инфраструктуры детства как метафизического проекта остается лакунарным.

В научной литературе традиционно доминируют два подхода: инструментальный (инфраструктура как набор услуг и безопасных объектов) и социологический (инфраструктура как фактор социализации). Метафизический аспект – вопрос о том, как пространство задает границы возможного для формирования экзистенциального опы-

та ребенка, – остается на периферии. Особенно остро это противоречие проявляется в контексте интернационального воспитания, где сталкиваются не только педагогические методики, но и онтологически различные представления о природе человека, его свободе и месте в мире.

**Постановка задачи.** *Цель работы.* Обоснование возможности рассмотрения инфраструктуры детства в качестве метафизического проекта и попытка его реализации посредством пространственно-средового подхода в интернациональном воспитании.

Для достижения цели представляется необходимым решение следующих задач:

1. Эксплицировать понятие «метафизический проект» применительно к пространственной организации детства.

2. Разработать онтологические основания пространственно-средового подхода в интернациональной педагогике.

3. Выявить механизмы трансляции ценностей интернационализма через архитектурно-планировочные решения.

### **Методика и методология исследования.**

В классической европейской метафизике пространство традиционно выступало пассивным вместилищем (*χώρα* у Платона, *res extensa* у Декарта). Однако феноменологическая традиция [4, 5] и постфеноменология (Ж.-Л. Нанси, М. Ришир) переосмыслили пространство как активную среду бытия-в-мире. Как подчеркивал М. Хайдеггер, пространство не есть нечто внешнее по отношению к человеку; напротив, само человеческое бытие носит фундаментально пространственный характер [5, с. 78]. Применительно к детству этот поворот означает, что ребенок не просто «находится» в инфраструктуре (детский сад, школа, игровая площадка), а существует через нее.

Инфраструктура детства в метафизическом смысле представляет собой систему артефактов и пространственных отношений, которые структурируют время и темпоральность взросления. Если традиционная философия образования акцентировала внимание на слове (*логосе*) как инструменте воспитания, то современная ситуация требует обращения к топосу. Как справедливо отмечал П. Тейяр де Шарден, среда обитания становится продолжением внутреннего мира человека [6, с. 201].

В контексте интернационального воспитания инфраструктура приобретает особый статус. Интернациональное воспитание, понимаемое не как простая толерантность, а как способность к трансгрессии этноцентрических границ сознания, нуждается в материальном базисе. Метафизический проект инфраструктуры детства заключается в создании таких пространственных условий, в которых категории «своего» и «чужого» перестают быть антагонистичными, становясь модусами единого антропологического пространства. Как отмечает Ж.-Л. Нанси, сосуществование (*être-en-commun*) не есть сумма изолированных субъектов, но сама ткань бытия, которая должна иметь пространственную выраженность [7, с. 112].

Пространственно-средовой подход в философии и педагогике предполагает отказ от понимания среды как фона педагогического процесса. Согласно данному подходу, среда является равноправным агентом воспитания. Вводя категорию «метафизической инфраструктуры», мы исходим из того, что каждый элемент пространства – лестница, коридор, стена, граница территории – несет в себе имплицитный философский текст.

В работах И.А. Ильина и П.А. Флоренского была обоснована идея «органического пространства», где форма следует не только функции, но и духу [8; 9]. Экстраполируя эту идею на инфраструктуру детства, можно выделить три онтологических уровня пространства:

- Сакральный (граница). Формирует чувство защищенности и укорененности. В интернаци-

ональном контексте граница должна быть не барьером, а «порогом», местом встречи. Примером может служить архитектура «открытой школы», где отсутствуют глухие заборы, а территория плавно интегрирована в городской контекст, что символически транслирует идею открытости миру. М. Фуко в концепции гетеротопий показал, что границы и пороги являются ключевыми элементами производства социального пространства [10, с. 197].

- Игровой (событийность). Хайдеггер говорил о пространстве как о «месте» (*Ort*), где собирается бытие [5, с. 82]. Для ребенка таким местом становится игровая среда, организованная по принципу «аффективной атмосферы». Интернациональное воспитание требует наличия зон невербальной коммуникации, где язык жеста, постройки, совместного действия становится универсальным, преодолевая языковые барьеры. Психологические основания такого подхода были заложены Д.В. Винникомом, введшим понятие «переходного пространства» игры как зоны культурного опыта [1, с. 94].

- Рефлексивный (уединение). Наличие мест одиночества в коллективных пространствах – важнейший признак уважения к суверенности личности. В интернациональных коллективах, где культурные нормы коммуникации могут различаться, наличие таких «ниш» позволяет снимать психологическое напряжение и способствует формированию автономии. Как справедливо замечает М.В. Осорина, уединенные уголки в пространстве детства выполняют функцию психологической защиты и формирования границ «Я» [3, с. 156].

**Результаты.** Традиционная философия образования, как справедливо отмечает В.П. Зинченко, долгое время исходила из субстанциалистской парадигмы: воспитание рассматривалось как передача некоей фиксированной суммы качеств, ценностей и норм от поколения к поколению [11, с. 112]. В рамках такого подхода интернациональное воспитание понималось преимущественно как информирование о других культурах, формирование установок толерантности и уважения. Однако, как убедительно показал М.К. Мамардашвили, подобное понимание упускает из виду принципиально важный момент: человек не просто усваивает готовые смыслы, но рождается в них заново каждый раз, сталкиваясь с Другим [12, с. 87].

В контексте инфраструктуры детства это означает, что интернациональное воспитание не может быть сведено к содержанию учебных планов или тематике праздников. Оно требует создания пространственных условий, в которых встреча культур становится неотъемлемой, экзистенциально переживаемой частью повседневности.

Как пишет О. И. Генисаретский, «пространство не просто вмещает события, оно провоцирует их, задавая темпоритм и амплитуду возможных встреч» [13, с. 45].

Критика субстанциализма в педагогике, развернутая в работах И. Д. Демаковой, позволила по-новому взглянуть на топологическую природу воспитания [14, с. 134]. Ребенок не пребывает сначала в «бескультурном» состоянии, а затем наполняется содержанием; он с самого начала находится в определенном пространственно-средовом контексте, который структурно организует его опыт. Этот тезис восходит к фундаментальным Хайдеггеровским положениям *In-der-Welt-sein* как нередуцируемом экзистенциале [5, с. 78].

Применительно к интернациональному воспитанию из этой критики вытекает три следствия:

Пространство первично по отношению к вербальной дидактике. Прежде чем ребенок узнает из учебника о существовании других народов, он уже проживает пространственное соседство (или изоляцию) своей группы, двора, района. Как справедливо замечает С. К. Бондырева, «топология детского мира» во многом предопределяет границы возможной эмпатии к Другому [15, с. 52].

Архитектурные границы выполняют функцию онтологической сепарации или интеграции. Если пространство детства жестко разделено на изолированные «национальные» сектора, ребенок бессознательно усваивает метафизическую установку на чуждость Другого. Напротив, «проницаемые» границы – полупрозрачные ограждения, общие дворы, зоны пересечения маршрутов – формируют ощущение единого жизненного мира. Эти наблюдения перекликаются с урбанистическими исследованиями Я. Гейла, показавшего, как физическая структура среды либо способствует, либо препятствует неформальным контактам между людьми [16, с. 190].

Метафизический проект инфраструктуры детства должен включать зоны «контролируемой неопределенности». Воспитание интернационального сознания невозможно без опыта встречи с неожиданным, непривычным, выходящим за рамки автоматизированных паттернов восприятия. Как отмечает А. Ш. Тхостов, «граница привычного» является ключевым механизмом личностного развития, и пространство может либо расширять эту границу, либо консервировать ее [17, с. 67].

Таким образом, интернациональное воспитание, понятое как топологическая проблема, требует отказа от иллюзии «нейтральной среды». Любое архитектурное решение – даже самое внешне «безобидное» – несет в себе имплицитную метафизическую нагрузку, отвечая на вопрос: «Явля-

ется ли Другой частью моего мира или он остается по ту сторону непреодолимой стены?».

Для операционализации метафизического подхода к инфраструктуре детства необходимо ввести типологию пространственных решений, различающихся по их онтологической «нагрузке» в отношении интернационального воспитания. Опираясь на работы В. А. Лефевра о рефлексивных структурах сознания и их материальных коррелятах, а также на исследования В. П. Бранского в области социальной синергетики, можно выделить четыре идеальных типа инфраструктурных сред [4, с. 156; 18, с. 89].

• Первый тип: мононациональная закрытая среда. Характеризуется высокой степенью пространственной изоляции как на макроуровне (отдельные здания, обособленные территории), так и на микроуровне (отсутствие общих зон, жесткое функциональное зонирование). В философском плане такая среда транслирует метафизику «крепости»: мир Другого существует, но он находится за пределами пространства детства. Как убедительно показал Е. В. Барабанов в своем исследовании символической архитектуры, изоляционистские пространства формируют у ребенка бессознательную установку на восприятие Другого как потенциальной угрозы [19, с. 112]. В истории педагогики классическим примером такого подхода можно считать некоторые модели закрытых национальных школ, где интернациональное воспитание подменяется этноцентрической пропагандой. А. Г. Асмолов, анализируя риски ксенофобии в детской среде, прямо связывает их с мононациональной пространственной изоляцией [20, с. 45].

• Второй тип: мультинациональная сегрегированная среда. Внешне такая среда кажется интернациональной: на одной территории присутствуют зоны, маркированные как «русская», «армянская», «татарская» и т. д. Однако пространственная логика сегрегации (отдельные игровые комнаты, одновременное использование общих пространств, изолированные входы) сохраняет непроницаемые границы между культурами. Как отмечает Н. Л. Гумарова в своей работе по этнопсихологии пространства, сегрегированная среда порождает феномен «параллельного существования»: дети физически находятся рядом, но не вступают в подлинный диалог [21, с. 78]. Метафизический проект, реализуемый такой инфраструктурой, – это проект «мирного сосуществования без смешения». Он не позволяет преодолеть базовое различие между «своими» и «чужими», а лишь институционализирует его.

• Третий тип: гомогенизирующая универсалистская среда. Этот тип возникает как реакция на риски сегрегации: пространство проектируется как «нейтральное», «общечеловеческое»,

лишенное каких бы то ни было культурных маркеров. Все зоны унифицированы, национальные элементы отсутствуют, декларируется равенство через обезличивание. На первый взгляд, такая среда соответствует идеалам интернационального воспитания. Однако, на самом деле таковым не является [10, с. 201]. Как правило, за универсализмом скрывается доминирующая культура, которая выдается за «естественную», «общечеловеческую» норму. Так, типовые проекты детских садов эпохи позднего СССР, формально интернациональные, в действительности транслировали советскую культурную норму, маргинализируя иные культурные традиции. Такая среда осуществляет символическое насилие через унификацию [15, с. 190].

• Четвертый тип: интернациональная диалогическая среда. Данный тип представляет собой метафизический проект в собственном смысле слова: пространство организуется таким образом, что культурные различия не стираются и не изолируются, а становятся ресурсом для диалога. В области проектирования среды подход разрабатывается в рамках «партиципаторного» и «инклюзивного» [10; 14]. Характерные черты такой инфраструктуры:

1. Полицентричность: отсутствие единой доминанты, наличие нескольких равноправных «культурных центров» на одной территории.

2. Зоны перехода и встречи: пространства, где границы между зонами размыты и предполагают непреднамеренный контакт (общие атриумы, маршруты, пересекающиеся в одной точке).

3. Полифункциональность: одна и та же пространственная зона может использоваться детьми разных культур для разных видов активности, что создает ситуации «незапланированного» взаимодействия.

4. Наличие «пустот» и «зазоров» – недоопределенных пространств, которые дети могут наполнить своим смыслом, не навязываемым извне взрослым проектировщиком.

Городская среда, организованная по принципу диалогичности, способствует формированию «гибридных идентичностей» и развитию способности к культурной трансгрессии [6, с. 134].

Сравнительный анализ этих четырех типов позволяет сделать важный вывод: метафизический проект инфраструктуры детства в контексте интернационального воспитания в полной мере может быть реализован лишь в рамках четвертого, диалогического типа. Остальные типы либо блокируют интернациональное воспитание (тип 1), либо имитируют его (тип 2), либо подменяют декларируемым универсализмом (тип 3).

До сих пор в научной литературе, посвященной инфраструктуре детства, доминирует позитивная

оптика: исследователи и проектировщики сосредоточены на том, как пространство должно влиять на ребенка, какие ценности и установки оно должно транслировать. Однако любое проектное мышление сталкивается с феноменом негативной инфраструктуры – феномена пространств, которые либо противостоят метафизическому проекту, либо работают на противоположные ему смыслы [1, с. 78].

В контексте интернационального воспитания феномен негативной инфраструктуры приобретает особое значение. Если метафизический проект предполагает создание диалогической, открытой среды, то негативная инфраструктура:

1) консервирует или усиливает пространственную сегрегацию;

2) маркирует определенные территории и группы как «чуждые»;

3) создает «слепые зоны», где неформальные практики детей противоречат декларируемым ценностям.

Негативная инфраструктура часто возникает не по злому умыслу проектировщиков, а как побочный эффект нерелефлексированных проектных решений [9, с. 112]. Типичные примеры:

• «Территории, исключаящие встречу» – пространства, функционально спроектированные таким образом, что дети разных культурных групп физически не пересекаются (разные графики использования одних и тех же помещений, отсутствие «транзитных» зон). В терминологии Н.Л. Гумаровой, такие пространства лишают детей возможности «непреднамеренной встречи» (unfocused interaction), которая является важнейшим механизмом снижения межгрупповой напряженности [21, с. 203].

• «Маргинализирующие зоны» – места, которые в иерархии пространственных ценностей закреплены за определенными группами. Например, расположение «русского» кружка в центральном, хорошо освещенном зале, а «кавказского» – в подвальном помещении. Как отмечает А. Асмолов в своем исследовании символической топографии школы, подобные пространственные иерархии бессознательно усваиваются детьми как «естественный порядок вещей» [20, с. 98].

• «Пустоты отчуждения» – неосвоенные, заброшенные, маргинальные пространства, которые дети переопределяют для своих стихийных практик. В этих зонах, как правило, отсутствует взрослый контроль, и именно там часто формируются ксенофобские установки, закрепляемые уже не архитектурой, а стихийной топологией детского сообщества. Исследования М.В. Осориной убедительно показывают, что «секретные миры» детей, возникающие в таких пустотах, могут как усиливать солидарность, так и воспроизводить агрессивные разделения [3, с. 234].

Феномен негативной инфраструктуры требует отдельного теоретического осмысления в рамках метафизического проекта. Во-первых, он демонстрирует, что любое пространство неоднозначно: один и тот же архитектурный элемент может одновременно транслировать как открытость, так и исключение. Во-вторых, негативная инфраструктура является важнейшим «индикатором» нерелексированных проектных установок: она показывает, где декларируемые ценности расходятся с практиками конструирования среды.

В этом контексте показательной является концепция «средового конфликта» [17, с. 156]. Согласно этому подходу, любая среда несет в себе внутреннюю противоречивость: она одновременно поддерживает одни модели поведения и подавляет другие. Задача метафизического проекта – не устранить эту противоречивость (что невозможно), но сделать ее рефлексивно прозрачной для ребенка. Ребенок, сталкиваясь с противоречивыми пространственными сигналами, должен не пассивно усваивать их, а учиться их интерпретировать, подвергать сомнению, переопределять.

Таким образом, пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании не требует утопического построения «идеальной» среды, свободной от негативных смыслов. Напротив, он предполагает включение анализа негативной инфраструктуры в сам образовательный процесс: дети вместе с педагогами могут рефлексировать пространственные противоречия, обсуждать, почему определенные зоны воспринимаются как «чужие», и предпринимать попытки их переосмысления [3, с. 78].

Этот подход перекликается с современными тенденциями в «критической педагогике пространства», где акцент смещается с проектирования «правильной среды» на развитие у детей критической пространственной грамотности (*critical spatial literacy*) [22, с. 210].

Отдельного внимания в рамках метафизического проекта инфраструктуры детства заслуживает деколониальный подход. Современные представления о «нормальной» детской среде (школа, детский сад, игровая площадка) сформировались в рамках западноевропейской культурной парадигмы и неявно несут в себе колониальные установки унификации [20, с. 67].

Деколониальная перспектива требует пересмотра самого понятия «интернациональное воспитание» [20]. В классическом понимании интернациональное воспитание часто подразумевает включение ребенка в «большой мир» западного образца, с одновременной маргинализацией локальных традиций. Деколониальный подход, напротив, настаивает на множественности нормативных пространственных порядков: нет единой «правиль-

ной» среды для детства, есть сосуществование различных пространственных онтологий.

Применительно к инфраструктуре детства это означает:

- Отказ от универсалистских моделей проектирования, которые игнорируют локальные культурные паттерны использования пространства (например, специфику общественной/частной дистанции, допустимые формы игры, гендерную организацию пространства).

- Необходимость инкорпорирования в инфраструктуру элементов, отражающих различные культурные традиции, без привилегированной позиции какой-либо одной из них.

- Признание права детей переопределять и переконструировать пространство в соответствии со своими культурными нормами.

Деколонизация пространства детства предполагает не включение «национальных элементов» в универсальную западную рамку, а изменение самой рамки – переход от включения к пространственному соучастию [21, с. 112].

Под метафизическим проектом мы понимаем систему ценностно-смысловых установок, опосредованных материальными объектами, которая направлена на формирование образа человека и его предельных оснований бытия. Инфраструктура детства, спроектированная как метафизический проект, отвечает на вопрос: «Каким должен быть человек?»

В эпоху глобализации интернациональное воспитание сталкивается с риском унификации, когда культурное разнообразие нивелируется «безликой» стандартизированной средой (типовые детские сады, безликие игровые комплексы). К. Линч в своем исследовании «Образ города» убедительно показал, что среда, лишенная узнаваемых культурных маркеров, порождает у детей чувство дезориентации и утраты идентичности [2, с. 45]. Пространственно-средовой подход позволяет преодолеть этот кризис через принцип «*универсальной контекстуальности*».

Этот принцип предполагает, что материальная среда сочетает в себе:

- Универсальные элементы, обеспечивающие единое онтологическое основание (например, природные материалы, вода, огонь, символизирующие общие для человечества стихии)

- Контекстуальные элементы, отражающие культурное многообразие (национальные орнаменты в архитектуре, зоны для проведения национальных праздников, многоязычная навигация).

Таким образом, инфраструктура детства перестает быть просто местом пребывания и становится медиумом интернационального опыта. Ребенок, перемещаясь в таком пространстве, учится читать «культурные коды» других народов, встре-

енные в материальную ткань его повседневности. Это формирует особый тип рациональности – топологическую рациональность, способность ориентироваться не только в географическом, но и в культурно-смысловом пространстве. Город превращается в «лабораторию межкультурной коммуникации», где архитектура выступает в роли невербального посредника [2; 23].

На основе такого представления возможно сформулировать ряд принципов, которые должны лежать в основе проектирования инфраструктуры детства как метафизического проекта интернационального воспитания:

1. Принцип полисемантической. Пространство должно допускать множественность интерпретаций, что соответствует идее поликультурности. Один и тот же архитектурный элемент (амфитеатр, арка) может использоваться разными культурами для различных ритуалов. Этот принцип восходит к идее «диалогичности» культурного пространства.

2. Принцип открытой незавершенности. Пространство должно содержать зоны для достраивания самими детьми [23]. Это онтологически реализует идею свободы как участия в творении мира.

3. Принцип визуальной справедливости. Отсутствие иерархических доминант в ландшафте, исключающих разделение на «элитные» и «маргинальные» зоны. Равенство доступа к качественной среде является материальной основой интернациональной солидарности. Любая пространственная иерархия онтологически закрепляет неравенство присутствия [2; 9].

Разработка пространственно-средового подхода в интернациональном воспитании требует не только философского обоснования, но и создания операциональной методологии, позволяющей диагностировать, описывать и сравнивать различные инфраструктурные решения с их метафизической «нагрузкой». В настоящее время, отсутствует единый понятийный аппарат для анализа того, как пространство транслирует ценностно-смысловые установки интернационализма [10, с. 56].

Опираясь на синтез философской феноменологии, можно предложить трехуровневую методологию анализа «метафизической плотности» пространства детства [11; 14; 21].

• Первый уровень: морфологический анализ. На этом уровне исследуется формальная организация пространства: планировка, соотношение открытых и закрытых зон, конфигурация маршрутов, расположение границ и переходов. Морфологические характеристики пространства напрямую коррелируют с паттернами социального взаимодействия. Для целей интернационального воспитания ключевыми морфологическими индикаторами являются:

1. Показатель интеграции – насколько данное пространство связано с другими зонами маршрутами движения. Высокая интеграция способствует случайным встречам детей разных культурных групп.

2. Коэффициент глубины – количество переходов, необходимых для достижения определенной зоны от входа. Зоны с высокой глубиной становятся «невидимыми» для посторонних и могут превращаться в сегрегированные анклав.

3. Наличие «визуального контроля» – возможность обозревать пространство без физического присутствия в нем. Зоны без визуального контроля часто становятся локусом стихийных негативных практик.

• Второй уровень: семиотический анализ. На этом уровне анализируются знаковые системы, которыми маркировано пространство: цветовые коды, символы, орнаменты, иконография. Любое пространство не просто «есть», но всегда что-то «говорит» своему пользователю [9; 10]. В контексте интернационального воспитания семиотический анализ должен отвечать на следующие вопросы:

1. Чьи символы и образы присутствуют в пространстве? Представлены ли разные культуры или доминирует одна?

2. Как соотносятся между собой визуальные коды различных культур?

3. Они сосуществуют равноправно, иерархизированы или находятся в конфликте?

4. Существуют ли в пространстве зоны, свободные от культурной маркировки, которые дети могут заполнять собственными смыслами?

Важно отметить, что семиотический анализ не должен быть статичным: значение символов может меняться в зависимости от контекста и интерпретации ребенка. Дети часто переосмысливают пространственные символы в игровых практиках, не совпадающих с замыслом проектировщика [16, с. 89].

• Третий уровень: феноменологический анализ. Этот уровень является ключевым для метафизического проекта, поскольку он фиксирует не объективные характеристики пространства, а способы его переживания детьми. Методологически феноменологический анализ опирается на методы «гуляния с наблюдателем» (walkthrough), фотоэкскурсии и детского картографирования; детские карты пространства («рисуночные интервью») позволяют выявить, какие зоны воспринимаются как «свои», «чужие», «опасные», «желанные», «запретные» [14; 21].

Для феноменологического анализа в контексте интернационального воспитания предлагаются следующие операциональные категории:

1. «Топос встречи» – пространство, которое ребенок воспринимает как место пересечения с Другим (в позитивном смысле).

2. «Топос уклонения» – пространство, где ребенок чувствует необходимость избегать контакта.

3. «Аффективная валентность» – эмоциональная окраска различных зон (страх, радость, интерес, скука).

Сравнение феноменологических карт, построенных детьми разных культурных групп, живущих на одной территории, позволяет выявить «зоны несовпадения восприятия» – пространства, которые для одной группы являются безопасными и привлекательными, а для другой – враждебными. Именно такие зоны требуют приоритетного внимания при редизайне инфраструктуры.

Предложенная трехуровневая методология позволяет преодолеть как субъективизм чисто философских спекуляций (когда метафизические смыслы произвольно приписываются пространству), так и редукционизм сугубо количественных урбанистических исследований (когда упускается ценностно-смысловое измерение).

**Выводы.** На основе проведенного метафизического анализа и предложенной методологии можно сформулировать ряд практических рекомендаций для проектирования инфраструктуры детства, реализующей проект интернационального воспитания. Эти рекомендации синтезируют результаты, представленные выше, и могут служить ориентиром для архитекторов, урбанистов, педагогов и лиц, принимающих решения в сфере образовательной политики [13; 18].

*Рекомендация 1.* Отказ от моноцентризма. Пространство не должно иметь единой культурной доминанты. Вместо этого следует проектировать несколько равноправных «культурных узлов», каждый из которых репрезентирует определенную традицию. Важно, чтобы эти узлы не были изолированы, но связаны между собой «путями встречи» (общие маршруты, зоны пересечения).

*Рекомендация 2.* Принцип «семиотической избыточности». Интернациональное воспитание требует, чтобы культурные коды не были спрятаны или маргинализированы. Чем больше визуальных, тактильных, звуковых маркеров разных культур присутствует в пространстве, тем более «естественной» становится идея культурного многообразия для ребенка. Однако важно избегать экзотизации и стереотипизации.

*Рекомендация 3.* Проектирование «зон неопределенности». Наличие пространств без жестко предписанной функции, которые дети могут переосмысливать в соответствии со своими игровыми и коммуникативными задачами, является важнейшим условием развития топологической рациональности. В таких зонах рождаются

спонтанные межкультурные контакты, не санкционированные и не направляемые взрослыми.

*Рекомендация 4.* Инкорпорирование механизмов «пространственной рефлексии». Инфраструктура должна включать не только «прямые» пространственные решения, но и рефлексивные элементы – карты, схемы, по которым дети могут фиксировать свои маршруты, инсталляции, позволяющие обсуждать пространственные смыслы. Такая рефлексия превращает среду из фона в «соавтора» воспитательного процесса.

*Рекомендация 5.* Партиципаторное проектирование. Дети (и их родители, представляющие разные культуры) должны быть не просто пользователями, но соавторами пространства. Методы партиципаторного проектирования (воркшопы, игровые сессии, совместное моделирование) позволяют выявить скрытые потребности и конфликты, которые не видны внешнему эксперту.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что инфраструктура детства является не просто инженерно-техническим или педагогическим объектом, но фундаментальным метафизическим проектом. В ее материальной структуре объективируются представления о сущности человека, его свободе, границах и способах взаимодействия с Другим.

Пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании, развитый в данной статье, открывает новые горизонты для философии образования, смещая фокус внимания с вербальной трансляции ценностей на экзистенциальное переживание пространства.

В ходе исследования было показано, что:

- Интернациональное воспитание имеет топологическую природу и не может быть сведено к вербальной дидактике.
- Существует типология инфраструктурных решений, среди которых только диалогическая среда соответствует метафизическому проекту подлинного интернационализма.
- Феномен негативной инфраструктуры требует не утопического устранения, но рефлексивного включения в образовательный процесс.
- Деколониальная перспектива позволяет преодолеть скрытый универсализм западных моделей проектирования.
- Предложенная трехуровневая методология делает возможным операциональный анализ метафизической плотности пространства.

Сформулированные практические рекомендации могут служить ориентиром для технологического проектирования интернациональной диалогической среды.

Перспективы дальнейших исследований лежат в области разработки количественных метрик «метафизической насыщенности» архитектур-

ных проектов для детей, а также в сравнительном к построению инфраструктуры детства с точки  
эмпирическом анализе национальных подходов зрения их онтологических оснований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайдеггер М. Строить, мыслить, жить // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М.: Гнозис, 1993. С. 72–87.
2. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 239 с.
3. Нанси Ж.-Л. Corpus. М.: Ad Marginem, 2016. 256 с.
4. Фуко М. Другие пространства // Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2002. С. 191–205.
5. Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
6. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с.
7. Винникот Д. В. Игра и реальность. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 288 с.
8. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
9. Линч К. Образ города. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
10. Трубина Е. Г. Город в теории: опыты осмысления пространства. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 520 с.
11. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
12. Ришир М. Феноменология и метафизика. СПб.: Алетея, 2015. 210 с.
13. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
14. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2003. 431 с.
15. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
16. Генисаретский О. И. Проектная культура и концептуализм // Вопросы философии. 1990. №8. С. 44–53.
17. Демакова И. Д. Пространство детства: проблемы и пути их решения. М.: Академия, 2006. 272 с.
18. Бондырёва С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды. 3-е изд., стер. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 351 с.
19. Гейл Я. Города для людей. М.: Альпина Паблишер, 2012. 276 с.
20. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
21. Лефевр В. А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
22. Бранский В. П. Социальная синергетика и теория наций. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 180 с.
23. Барабанов Е. В. Архитектура и символизм. М.: КомКнига, 2007. 256 с.
24. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования. М.: Просвещение, 2011. 96 с.
25. Гумарова Н. Л. Этнопсихология детства: пространственный аспект. Казань: КГУ, 2009. 164 с.

#### REFERENCES

1. Heidegger M. To build, to think, to live. Heidegger M. Works and reflections of different years. Moscow: Gnosis, 1993, pp. 72–87. (In Russ.)
2. Teilhard de Chardin P. The phenomenon of man. Moscow, Nauka Publ., 1987, 239 p. (In Russ.)
3. Nancy J.L. Corpus. Moscow? Ad Marginem Publ., 2016, 256 p. (In Russ.)
4. Foucault M. Other spaces. Intellectuals and power: selected political articles, speeches and interviews. Moscow, Praxis Publ., 2002, pp. 191–205. (In Russ.)
5. Florensky P.A. Analysis of spatiality and time in artistic and visual works. Moscow, Progress Publ., 1993, 324 p. (In Russ.)
6. Ilyin I.A. The path to evidence. Moscow, Republic Publ., 1993, 431 p. (In Russ.)
7. Vinnikot D. V. Game and reality. Moscow, Institute of General Humanitarian Research, 2002, 288 p. (In Russ.)
8. Osorina M. V. The secret world of children in the space of the adult world. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 304 p. (In Russ.)
9. Lynch K. The image of the city. Moscow, Stroyizdat Publ., 1982, 328 p. (In Russ.)
10. Trubina E. G. The city in theory: experiments in understanding space. Moscow, New Literary Review, 2011, 520 p. (In Russ.)
11. Vygotsky L. S. Psychology of child development. Moscow, Eksmo Publ., 2004, 512 p. (In Russ.)
12. Rishir M. Phenomenology and metaphysics. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2015, 210 p. (In Russ.)
13. Bakhtin M. M. Questions of literature and aesthetics. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1975, 504 p. (In Russ.)
14. Zinchenko V.P. Psychological foundations of pedagogy. Moscow, Gardariki Publ., 2003, 431 p. (In Russ.)
15. Mamardashvili M. K. The necessity of oneself. Moscow, Labyrinth Publ., 1996, 432 p. (In Russ.)
16. Genisaretskiy O. I. Project culture and conceptualism. Questions of philosophy, 1990, no. 8, pp. 44–53. (In Russ.)

17. Demakova I. D. Childhood space: problems and ways to solve them. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 272 p. (In Russ.)
18. Bondyreva S. K. Psychological and pedagogical problems of integrating the educational space: selected works. 3rd ed., ster. Moscow, MPSI; Voronezh, MODEK Publ., 2011, 351 p. (In Russ.)
19. Gail Ya. Cities for people. Moscow, Alpina Publisher Publ., 2012, 276 p. (In Russ.)
20. Tkhostov A. S. Psychology of physicality. Moscow, Smysl Publ., 2002, 287 p. (In Russ.)
21. Lefevre V. A. Reflection. Moscow, Kogito-Center Publ., 2003, 496 p. (In Russ.)
22. Bransky V. P. Social synergetics and the theory of nations. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publishing House, 2002, 180 p. (In Russ.)
23. Barabanov E. V. Architecture and symbolism. Moscow, KomKniga Publ., 2007, 256 p. (In Russ.)
24. Asmolov A. G. Strategy of socio-cultural modernization of education. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011, 96 p. (In Russ.)
25. Gumarova N. L. Ethnopsychology of childhood: a spatial aspect. Kazan, KSU, 2009, 164 p. (In Russ.)

### **Информация об авторах**

**Мирошник Матвей Иванович** – аспирант Института фундаментальных и прикладных агробιοтехнологий, Сибирский университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова 160, e-mail: listihhe@gmail.com).

**Черных Сергей Иванович** – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Сибирский университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова 160, e-mail: serg2560380@yandex.ru).

*Статья поступила в редакцию 12.05.2026*

*После доработки 14.05.2026*

*Принята к публикации 15.05.2026*

### **Information about the authors**

**Matvey I. Miroshnik** – postgraduate student at the Institute of Fundamental and Applied Agrobiotechnologies, Siberian University of Engineering and Biotechnology (160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: listihhe@gmail.com).

**Sergey I. Chernykh** – doctor of philosophy, associate professor, head of the department of history and philosophy, Siberian University of Engineering and Biotechnology (160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation) e-mail: serg2560380@yandex.ru).

*The paper was submitted 12.05.2026*

*Received after reworking 14.05.2026*

*Accepted for publication 15.05.2026*