

Чапля Татьяна Витальевна

Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, chap_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Новосибирск

ВЛИЯНИЕ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Проблема и цель. Актуальность изучения взаимозависимости архитектурного пространства и коммуникативных практик связана с необходимостью повышения эффективности процессов обучения и воспитания в современном обществе.

Цель статьи. Описание и выявление особенностей организации пространственного окружения, влияющего на организацию коммуникативных практик участников образовательного процесса.

Методология. Основу теоретического анализа составил символический интеракционизм, поставивший проблему зависимости психологического состояния личности от ее материального (пространственного окружения). Понятие «обобщенного Другого» Дж. Мид, позволило провести аналогию между формами взаимодействия людей друг с другом и окружающим пространством. Понятие габитуса П. Бурдьё составило основу анализа социальных, коммуникативных практик, типы и характер которых напрямую зависят от типа социального пространства, в котором они протекают.

Заключение. Образовательное учреждение относится к типам организаций с жесткой системой взаимодействий, основанных на дисциплине и иерархии. Прямоугольная форма помещений, дверей, окон, расположение мебели строго по рядам, способствует жесткому фиксации субъекта в пространстве, контролю за его поведением, положением тела и жестами, построению коммуникативных практик без обратной связи. В результате автор считает, что создание системы трансформируемых внутренних помещений, мобильной мебели, привело бы к освоению участниками образовательного процесса большего количества коммуникативных практик как со сверстниками, так и с персоналом образовательной организации.

Ключевые слова: социальные практики, коммуникативные практики, архитектура, внутреннее пространство, образование, образовательная организация, социальное поведение.

Введение в проблему и цель исследования. Процесс взросления и становления личности каждого члена общества протекает в стенах образовательных организаций (детские сады, школы, колледжи, университеты и пр.). И если механизмы и способы организации учебного процесса в контексте коммуникативных стратегий неоднократно становились и становятся предметом педагогических, психологиче-

ских, культурологических, социологических изысканий, то связь и зависимость коммуникативных практик с архитектурным пространством не нашла еще своего подробного и глубокого анализа. В связи с этим целью данной статьи является выявление особенностей воздействия пространственного (материального) окружения на коммуникативные практики участников образовательного процесса.

Методологическая база исследования. Теоретическую базу исследования составляет концепция символического интеракционизма. Ее методологическая основа строится на изучении связи между материальным окружением человека (средой, архитектурой) и психологическим, эмоциональным состоянием, мыслительным процессом, существующей картиной мира.

В рамках символического интеракционизма стало возможным «привлекать внимание к наличию потенциального взаимного влияния, существующего между индивидуумом и спроектированным для него материальным окружением. Во-вторых, <...> возможность понять, каким образом искусственно созданная обстановка воплощает наши представления об окружающем нас мире» [13, с. 71].

Введение понятия «обобщенного Другого» Дж. Мидом позволило исследовать искусственную материально созданную среду как одно из средств влияния на развитие личности через символическое наполнение внутреннего пространства. Иногда внешние объекты выполняют роль культурного наследия и служат формой сохранения и поддержания памяти, средством самоидентификации не только отдельно взятой личности, но и общества в целом.

Символический интеракционизм допускает, что «люди взаимодействуют с искусственным и естественным окружением в манере, весьма схожей с той, в которой они общаются друг с другом, постоянно определяя и постигая роли объектов и мест, предположительно отвечающих им взаимностью. В результате мы предоставляем проектируемым формам возможность участвовать в формировании нашего поведения» [13, с. 75–76].

Другим аспектом в исследовании проблем влияния архитектуры на человеческое поведение в рамках образовательных организаций и образовательного процесса является обращение к изучению коммуникативных практик, возникающих в гра-

ницах данного пространства и по поводу организации процесса обучения.

Коммуникативные практики представляют собой социальные практики, которые активно изучаются в рамках социологии и коммуникологии. Работы П. Бурдьё представляют социологический ракурс изучения социальных практик и термин «габитус». Благодаря этому термину стало возможным описать и проанализировать различные способы поведения субъектов в обществе и разных типах социального пространства. Согласно Бурдьё, «габитус ... есть принцип порождения и организации практик» [1, с. 17]. По содержанию компоненту в габитусе можно выделить три слоя: первый – это индивидуальная особенность субъекта действовать определенным способом, второй – его действия в группе других субъектов и третий – это способы взаимодействия общества и индивида с реальным миром. Однажды сформированный габитус становится основным способом индивида по выстраиванию стратегий в плане познания, восприятия и оценивания окружающего мира и самого себя. «...способность видеть вокруг себя объекты определенного рода связана с привычкой и обычаем, <...> способность каждого индивида определенным образом видеть и описывать реальность закреплена системой правил, утверждена в виде привычек, в своего рода совокупности автоматизмов, усваиваемых в ходе социализации и передаваемых в традиции <...> этот образ реальности <...> определяет способность индивидов ориентироваться в мире, то есть прямо влияет на порождение социальных практик» [4, с. 47]. Таким образом, можно видеть, что социальные практики, габитус, в логике Бурдьё, включают в себя не только контакты между членами общества, но способы их поведения, образ мыли и восприятия мира.

М. Н. Бурмистрова расширяет представления о социальных практиках, включая

в них широкий спектр явлений: ситуации, связанные с получением социального опыта; деятельность, направленную на социальные изменения, возможности и способы отдельных субъектов влиять на развитие общества и самого себя; развитие своей социальной компетентности, социальных навыков, формирование, опробирование и закрепление моделей социального поведения и социального действия; выступают элементом педагогической системы [2].

Частью социальных практик являются коммуникативные. Они связаны в основном с потреблением и передачей социально значимой информации как в процессе непосредственного общения, так и опосредованного взаимодействия в ситуациях реального взаимодействия в социальной жизни и в процессе обучения. А. И. Шутенко [17] считает коммуникативный компонент частью образовательных коммуникаций, наряду с информационным, интерактивным, гностическим, операциональным, отношенческим и интенциональным [17, с. 75–76]. Это, на наш взгляд, сужает границы коммуникативной практики и носит очень условный характер, так как все перечисленные компоненты имеют в своем основании взаимодействие, или коммуникацию участников либо с себе подобными через непосредственный или опосредованный контакт, ибо контакт с окружающим миром.

Исследовательская часть. Социальные и их часть – коммуникативные – практики формируются на протяжении всей жизни, начиная с момента рождения. Постепенно, следуя логике Ю. М. Лотмана, наше поведение подразделяется на две составляющие: то, которое нам присуще нам в обычной, бытовой, каждодневной среде, и то, которое мы демонстрируем в особенно торжественных случаях, попадая в ситуации официального, религиозного общения. «Первому носители данной культуры учатся, как родному языку, – погружаясь в непосредственное употребление, не за-

мечая, когда и где и от кого они приобрели навыки пользования этой системой. <...> Второму типу поведения учатся, как иностранному языку, – по правилам и грамматикам, сначала усваивая, а затем уже, на их основании, строя «тексты». Первое поведение усваивается стихийно и незнанием, второе – сознательно, через учителей, и овладением им, как прав, отмечается особым актом посвящения» [7, с. 539].

Переход ребенка из пространства дома в пространство образовательного учреждения означает крах устоявшегося мира, в котором он представлял ядро, вокруг которого строилась вся его вселенная. Как правило, это означает, что теперь ребенок попадает под власть формальной организации, управляемой специальным персоналом, в которой весьма четко и жестко обозначены правила поведения. Этот переход связан с включением в формальную структуру и началом выстраивания своего поведения и своих целей в рамках системы, связанной с передачей умений и знаний, в которых, по мнению общества и государства, нуждается каждый индивид и которые помогут ему выстроить свою будущую жизнь. В итоге «на индивида возлагаются обязанности достижений, желаний достижений. Это с неизбежностью означает достижения с позиций, установленных образовательной системой. Напротив, неудачи в достижениях интерпретируются как моральный дефект» [10, с. 199].

В целом система обучения включает в себя множество вариантов взаимодействия ребенка, формирующих социальные практики через общение с друзьями, одноклассниками, учителями, книгами, спортом, искусством и т. п. Но сама структура подачи знаний и организации взаимодействий есть жестко организованная система, или форма социального контроля. «В целом образовательная карьера индивида структурирована с такой точки зрения: знание “упаковано” в курсы, каждая из единиц (пронумерована для облегчения)

добавляется к другим единицам, общая сумма которых представляет образовательную цель (окончание той или иной учебной программы, присвоение той или иной степени), которую индивиду полагается достигнуть. Эту количественную и кумулятивную концепцию обучения представляет система зачетов» [10, с. 201].

Движение в столь жестких рамках освоения образовательной программы в течение всего периода обучения можно сравнить с процессом определения ребенка «на место», присвоения ему определенного социального статуса с социально заданными путями продвижения по карьерной лестнице. Одновременно она (образовательная программа) заставляет ребенка принять это «его место», включиться в систему оценивания его способностей и возможностей, приучить жить по заданным правилам. Отсюда «задачей образования является формирование личности, ее социализация и инкультурация, то есть встраивание человека в системы ценностей, норм и смыслов окружающего и проективно-моделируемого социума» [14, с. 67].

Включение ребенка в систему образования и тем самым в социальные практики общества протекает внутри особым организованным образовательным пространством, в том числе, материального окружения. Влияние способов организации внутреннего пространства помещений стало предметом науки относительно давно, сегодня это направление развивается в рамках как социологии архитектуры, так и психологии (проксемика). Согласно Л. Костроно, «в пространстве можно обозначить “видимые структуры” (физическое заполнение пространства, его архитектурный план) и структуры невидимые, то есть заключенные в нашем сознании (воспоминания и представления о том или ином месте)» [8, с. 20]. Автор считает, что в общественных пространствах, каковыми являются образовательные учреждения, индивиды научаются не толь-

ко выделять, презентовать и формировать у других определенное мнение о себе, но и тем самым мы усваиваем способы и формы сосуществования с себе подобными. Пространственный фактор заявляет о себе в сфере наших контактов с другими людьми через становление объектом контроля и временной принадлежности людям и событиям, выступая средством регулирования видов, эффективности взаимодействия между людьми и являясь объектом идентификации, связанным для нас с символическими обозначениями данного места (выступая средством передачи и хранения информации, формой памяти и т. п.). «Интенсивность пространственного контакта прямо пропорциональна количеству людей в сфере возможного общения и обратно пропорциональна расстоянию между людьми. Увеличение расстояния между людьми приводит к ослаблению и прерыванию потока воспринимаемой информации...» [9, с. 25].

Процесс обучения, протекающий в рамках закрытого материального окружения (класс, школа, сад и т. п.), связан с формированием у обучающегося навыков и способов взаимодействия с разными категориями людей от возрастных до статусных различий. «В пространстве мы учимся почти всему, включая самое главное – ценностям, этике, то есть правилам приличия, поведению, эстетике, практическим умениям, необходимым в быту. <...> Память мест таким образом является представлением человека о правилах поведения в том или ином месте, учитывая особенности конкретной культуры» [8, с. 160].

Перемещение ребенка из освоенного и уютного домашнего пространства в незнакомое, малоосвоенное или совсем неосвоенное пространство образовательного учреждения предполагает включение процессов установления дистанции «от себя» до других: сверстников, учителей. Изначально любое пространство эгоцентрично, и переход в незнакомое пространство –

есть потеря позиции центра, в которой размещал себя субъект и освоение новой «территории», нового места, а вместе с ним и новых правил поведения. Приход ребенка в школу означает прикрепление себя к новому месту, которое не является его собственностью, но означает пребывание и фиксацию себя как части нового коллектива, новой группы, новой роли и выражается в словах «это моя парта», «это мой класс». «Территориальность подразумевает “прикрепление” места к субъекту, причем это место может не примыкать к личному пространству буквально и даже не быть в отношении собственности субъекта – символически “прикрепленным” местом может быть “своя парта”, “наша скамья”, “наша беседка” и т. д.» [11, с. 85].

Таким образом, организация учебного процесса предполагает выделение и обозначение зон личного пространства, имеющих определенную иерархию с тенденцией к уменьшению: школа, библиотека, спортзал, классный кабинет, парта или стол. С точки зрения В. П. Зелеевой, «на проксимальном уровне (личная дистанция) – это расстояние до собеседника, угол поворота к нему, персональное пространство. На эмоциональном уровне личностное пространство представлено правом на собственное настроение, отношение к чему-либо» [6, с. 277].

Любые пространства, вслед за С. А. Хасиевой, можно сгруппировать по двум видам: те, которые направлены на формирование эмоционального поведения, связанного с его эстетическим наполнением, и те, которые воздействуют «на форму поведения человека при помощи физических параметров и форм, а также пространственных знаков» [16, с. 81].

Освоение нового для ребенка пространства связано с необходимостью для него выстраивать отношения с большим количеством людей, и в этом случае «владение» своим пространством (партой) позволяет

установить контроль над пространственной формой, вызывающей в нем различные психологические состояния: чувство возбуждения, тревоги, радости и т. п. Процесс школьного обучения можно представить в виде различных процессуальных актов: обучение в классе, посещение кружков дополнительного образования, выполнение лабораторных работ, участие в торжественных мероприятиях, контакт с администрацией, удовлетворение физиологических потребностей – все они требуют определенной пространственной организации.

В итоге внутреннее пространство учебной организации может обозначать физические пределы соприсутствия индивидов. Способ организации внутреннего пространства предполагает весьма жесткое распределение видов, форм взаимодействий, времени их протекания и пространственного размещения. Вся его структура направлена на то, чтобы подчинять и направлять поведение детей. Не трудно заметить, что большинство школ, больниц, государственных учреждений имеют вполне схожую структуру: коридорная система с кабинетами (классными комнатами) и небольшими рекреациями. Внутри классов еще и жесткое расположение парт или столов по рядам, что «предполагает, как правило, детальное определение позиций тела, движений и жестов» [3, с. 206].

По мнению М. Фуко, распределение учеников по рядам стало важнейшим техническим достижением в системе начального образования. Именно это позволило изменить способы организации учебного процесса, когда учитель занимался с каждым учеником по отдельности в течение урока, пока остальные отдыхали. «Предусмотрев индивидуальные места, оно сделало возможным контроль за каждым и одновременную работу всех. <...> Школьное пространство стало функционировать как механизм обучения, но также надзора, иерархизации и вознаграждения» [15, с. 225].

Таким образом, организованное пространство сочетает в себе одновременно три функции: архитектурного пространства, функционального пространства и иерархизированного пространства. Оно в большей степени контролирует индивида и заставляет существовать в системе строго организованных правил.

«В XVIII столетии во Франции и в ряде других стран классы делились на четкие разграниченные ряды и были обособлены друг от друга системой сообщающихся коридоров. Пространственное деление дополняется разграничением учебных программ. Таки образом, индивиды перемещаются по сегментам пространства не только в течение дня, но и на протяжении всего процесса обучения» [3, с. 220].

Для эффективного процесса обучения, на наш взгляд, пространство школы или другого учебного заведения должно сочетать в себе различные формы организации пространства и способствовать реализации в своей среде всего спектра социальных практик и потребностей ребенка: обучение, общение, физическая активность и т. д. Для этого пространство должно легко трансформироваться или содержать в себе различные формы и способы размещения индивидов. Коридорная система, прерывающаяся различными уширениями (рекреациями), где можно посидеть у окна, создаст условия для организации неформального, более уединенного общения, что будет способствовать формированию дружеских отношений между детьми, не только с одноклассниками, но и любыми другими членами школьного сообщества. Общеизвестно, что прямые длинные коридоры вызывают в каждом индивиде желание как можно более быстрого их преодоления. В таком случае они выполняют функцию проходов и люди в них невольно ускоряют шаг.

В социуме мы сталкиваемся с двумя крайностями в отношениях с людьми: диалог и спор, собеседование и противостоя-

ние – архитектурное пространство способно внести свои коррективы в поведение. Оно либо провоцирует нас на конфликт, либо, наоборот, подавляет желание вступить в контакт с кем-бы то ни было, либо провоцирует на завязывание отношений, располагая друг к другу. А пространство учебного заведения как зона регламентированного, обязательного общения еще более нуждается в продуманном способе организации внутреннего и внешнего пространства, позволяющего осваивать различные социальные и коммуникативные практики на всех уровнях взаимодействия.

Классные комнаты, как правило, имеют прямоугольную форму, в которой мы все привыкли существовать. Ее строгая симметричность, дополненная прямоугольной дверью и прямоугольными окнами, с мебелью расставленной строгими прямыми рядами, должна вызывать в учениках чувство порядка, дисциплинированности и подчинения. Даже расположения входа в класс с угла подавляет все наши чувства. «Входя посередине одной из сторон, мы видим перед собой влекущее внутрь замкнутое пространство, но войдя с угла, мы обнаружим перед собой несокрушимую благодаря симметричности, грубо противостоящую нам стену, сила которой сковывает всякую свободу личностного начала» [5, с. 111].

Разделение внутреннего пространства на отдельные классные комнаты, также способствует реализации социальных практик, связанных с монологической речью – речью учителя, стоящего над детьми, видящего каждого из них, сидящего за отдельной партой. Все это формирует в детях положение подчинения, так как они находятся в зоне постоянного контроля, но с другой стороны, учитель, возвышающийся над детьми, тоже находится под постоянным контролем детских глаз. И его одиноко звучащий голос, с одной стороны, должен доходить до каждого и доносить необходимый объем информации, при этом педагог также должен учитывать не

только то, что он говорит, но и то, как и какими жестами сопровождает, в какой позе стоит, тембр голоса, если он хочет достичь нужного результата взаимодействия.

В аудиториях вузов нередко можно встретить ярусное расположение сидений, что ведет свое начало еще со времен античности. Такая форма организации внутреннего пространства была присуща зданиям суда и управления, что свидетельствует о разработке способов надзора за поведением присутствующих. К примеру, здание булевтерия – совета пятисот – было пространством, которое «вмещало только один голос <...>, а устройство сидений фокусировало внимание членов совета на его звучании. К тому же <...> слушатели оказывались <...> под постоянным взаимным надзором: из-за ярусной рассадки ни один член совета не мог скрывать, как он голосовал» [12, с. 63].

В этом случае можно заметить, что в системе обучения при таком способе организации пространства и размещения в нем людей и предметов мебели наиболее эффективен процесс обучения, основанный на управлении и передаче знаний, не требующих обсуждения. К примеру, это занятия лекционной формы обучения, ориентированные на трансляцию уже готового знания и не требующего активного обсуждения, но предполагающего тишину и сосредоточенность. Подобное, ярусное, расположение сидений позволяет контролировать не только самого педагога, которого видно с любого места, но и педагогу видно каждого из учеников, а также им самим контролировать друг друга. Амфитеатр сидений в учебном заведении можно рассматривать как систему тотального контроля всех участников образовательного процесса друг за другом.

Если форма обучения предполагает диа-

лог участников, то эффективнее с точки зрения организации пространства, будет использование вариантов мобильного размещения мебели, в частности перемещения столов, расположения их по кругу, так как именно такая форма способствует налаживанию и возникновению контактов, а прямоугольная форма, напротив, разбивает сидящих за столом на группы, и тогда удобнее проводить занятия, рассчитанные на межгрупповое взаимодействие.

Помимо внутриклассного пространства, важное значение имеет организация взаимодействия в рамках внутришкольной среды. Помимо форм коридоров, их освещения, имеет значение организация зон взаимодействия учащихся по интересам. Это могут быть тематические уголки, с сиденьями различной формы. Как известно, сиденья с высокими спинками создают ощущение защищенности и уединенности, что способствует возникновению более интимного общения, где могли бы происходить встречи близких друзей на переменах либо после занятий.

Размещение сидений с низкими спинками или скамеек способствует большей открытости и установлению контактов с менее близкими и малознакомыми детьми, т. е. расширению сети контактов и усвоению более широкого спектра социальных ролей.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что способы организации архитектурного пространства, такие как организация внутреннего пространства помещения, размещения входов, формы помещений, дверей, окон, виды и способы размещения мебели, оказывают влияние на поведение индивидов образовательной организации, способы и виды коммуникативных практик, реализуемых в нем.

Библиографический список:

1. Бурдые П. Структуры, habitus, практики // Современные социальные теории: Бурдые, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. – 120 с.

2. Бурмистрова М. Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 47–53.
3. Гидденс Э. Устроение общества: очерки теории структуризации. – М.: Академический Проект, 2003. – 528 с.
4. Гутнер Г. Б. Смысл как основание коммуникативных практик // Эпистемология и Философия науки. – 2008. – Т. XVIII, № 4. – С. 44–52.
5. Дэй К. Места, где обитает душа. Архитектура и среда как лечебное средство. – М.: Ладыя, 2000. – 280 с.
6. Зелеева В. П. Педагогические коммуникации и коммуникационные технологии в высшем образовании // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2009. – Т. 151, Кн. 5, Ч. 1. – С. 274–281.
7. Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII – начало XIX века). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 832 с.
8. Костронь Л. Психология архитектуры / пер. И. В. Олива. – Харьков: Гуманитарный центр, 2018. – 340 с.
9. Крашенников А. В. Жилые кварталы. – М.: Высшая школа, 1988. – 87 с.
10. Личностно-ориентированная социология. – М.: Академический Проект, 2004. – 608 с.
11. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.
12. Сеннет Р. Плоть и камень: тело и город в западной цивилизации. – М.: Strelka Press, 2016. – 504 с.
13. Смит Р., Бани В. Теория символического интеракционизма и архитектура // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 71–79.
14. Фадеева И. Е. Экзистенциальная рефлексия и культурогенез: культурологическое образование в контексте современности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, Вып. 1. – С. 65–70.
15. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ад Маргинем, 2015. – 416 с.
16. Хасиева С. А. Архитектура городской среды. – М.: Стройиздат, 2001. – 200 с.
17. Шутенко А. И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 98–104.

Поступила в редакцию 23.01.2019

Chaplya Tatiana Vitalyevna

Dr. Sci. (Cultur.), Assoc. Prof., Prof. at the Department of Museology, Theory and History of Culture, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, chap_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Novosibirsk

HOW AN ARCHITECTURAL SPACE INFLUENCES THE COMMUNICATIVE PRACTICES OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS

Abstract. The influence of methods of educational institutions' internal space organization rarely becomes an object in the modern science study. The article analyzes the dependence between the forms of communicative practices, presented within the walls of educational organizations, and their correlation with the internal space organization. An educational institution refers to the types of organizations with a rigid system of interaction organization, based on discipline and hierarchy. The rectangular shape of rooms, doors, windows, arranged in strict rows furniture – everything contributes to the object's rigid fixation in space and control over his behavior, body position and gestures, to building one-sided communicational practices. The author comes to the conclusion that creating a system of transformable interior spaces and mobile furniture would lead to participants of educational process to master more communicative practices of interaction with piers as well as with personnel of educational organizations.

Keywords: social practices, communication practices, architecture, interior space, education, educational organization, social behavior.

References

1. Bourdieu, P., 1995. Structures, habitus, practice. Modern social theories: Bourdieu, Giddens, Habermas. Novosibirsk: Novosibirsk University Publ., 120 p. (In Russ.)
2. Burmistrova, M. N., 2016. Social practices as a resource for the professional training of teachers. Siberian Pedagogical Journal, No 6, pp. 47–53. (In Russ.)
3. Giddens, E., 2003. The Disposition of Society: essays on the theory of structuration. Moscow: Academic Project Publ., 528 p. (In Russ.)
4. Gutner, G. B., 2008. Meaning as the basis of communicative practices. Epistemology and Philosophy of Science, Vol. XVIII, No 4, pp. 44–52. (In Russ.)
5. Day, K., 2000. Places where the soul dwells. Architecture and environment as a remedy. Moscow: Ladya Publ., 280 p. (In Russ.)
6. Zeleeva, V. P., 2009. Pedagogical communications and communication technologies in higher education. Scientific notes of Kazan State University, Vol. 151, No. 5, Part 1, pp. 274–281. (In Russ.)
7. From the history of Russian culture. Vol. IV (XVIII – early XIX century). Moscow: Languages of Russian culture Publ., 832 p. (In Russ.)
8. Kostron, L., 2018. Psychology of architecture. Kharkiv: Humanitarian Center Publ., 340 p. (In Russ.)
9. Krashennikov, A. V., 1988. Residential neighborhood. Moscow: Higher School Publ., 87 p. (In Russ.)
10. Personality-oriented sociology. Moscow: Academic Project Publ., 2004, 608 p. (In Russ.)
11. Nartova-Bochaver, S. K., 2005. Psychological space of the personality. Moscow: Prometheus Publ., 312 p. (In Russ.)
12. Sennet, R., 2016. Flesh and Stone: Body and City in Western Civilization. Moscow: Strelka Press Publ., 504 p. (In Russ.)
13. Smith, R., Bani, V., 2010. Theory of Symbolic Interactionism and Architecture. Sociological Studies Magazine, No 9, pp. 71–79. (In Russ.)
14. Fadeeva, I. E., 2015. Existential Reflection and Cultural Genesis: Cultural Education in the Context of Modernity. News of Saratov University. New series. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy, Vol. 15, No. 1, pp. 65–70. (In Russ.)
15. Foucault, M., 2015. To oversee and punish. The birth of prison. Moscow: Ad Marginem Publ., 416 p. (In Russ.)
16. Khasieva, S. A., 2001. Architecture of the urban environment. Moscow: Stroizdat Publ., 200 p. (In Russ.)
17. Shutenko, A. I., 2015. The Concept of Building Educational Communications in the System of University Training. Siberian Pedagogical Journal, No 6, pp. 98–104. (In Russ.)

Submitted 23.01.2019