
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ И ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

А.Г. Маджуга, И.А. Сеницина

Кафедра психологии

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

ул. Ленина, 49, Стерлитамак, Россия, 453120

В данной статье представлены отдельные аспекты проектирования здоровьесберегающей образовательной среды в условиях современного вуза. Особое внимание авторы уделяют рассмотрению феноменологии образовательной среды и выявлению отличий здоровьесозидающей образовательной среды от здоровьесберегающей. Показана взаимосвязь между образовательной средой и контекстом. Впервые авторами представлена характеристика образовательной среды контекстного типа и раскрыта сущность контекстного подхода в моделировании здоровьесберегающей и здоровьесозидающей образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, контекст, здоровьесбережение, здоровьесберегающая образовательная среда, здоровьесозидающая образовательная среда, контекстный подход, стратегия здоровьесбережения.

Образовательная среда представляет собой целостную, системную организацию деятельности как учащихся, так и обучающихся, а также соответствующую структурную организацию. Термин «образовательная среда» вошел в терминологию отечественной психологии и педагогики в конце XX в. под влиянием идей экологической психологии. Экологическая психология как наука, направленная на изучение закономерностей развития и поведения человека в системе его взаимодействия с окружающей средой, возникла в 1970-х гг. В настоящее время это направление интенсивно разрабатывается в российской психологии (С.Д. Дерябо, В.И. Панов и др.). Вопросы здоровьесбережения при этом естественным образом вписываются в экологическую ориентацию средового подхода в психологической и педагогической теории и практике. Прежде чем обратиться к проблемам здоровьесбережения в собственно образовательной среде, рассмотрим наполнение понятия «среда».

В Толковом словаре русского языка слово «среда» определяется как вещество, заполняющее пространство, тела, окружающие что-нибудь; окружающие природные и социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [10]. Среда обеспечивает функционирование погруженных в нее объектов — как известно, в реальности не встречаются закрытые системы, а любая открытая система существует за счет динамического баланса, поддерживаемого в ходе обмена с окружающими ее системами. При этом среда — это не просто совокупность стимулов, на которые человек реагирует в процессе своей жизнедеятельности, это именно система взаимодействий человека и мира.

В образовательной среде отечественными авторами выделяются сходные структурные компоненты. Так, Ю. Кулюткин и С. Тарасов выделяют пространственно-семантический компонент — архитектурное пространство, а также сим-

волическое наполнение среды; содержательно-методический компонент — содержание, а также формы и методы образования; коммуникационно-организационный компонент — организационные основы и особенности субъектов взаимодействия [8], что вполне перекликается с компонентами, выделяемыми В.И. Пановым: пространственно-предметный, деятельностный (технологический), коммуникативный [11] и В.А. Ясвиным, также выделяющим в образовательной среде три компонента: социальный (социальное окружение); пространственно-предметный (предметное и пространственное окружение); психодидактический (организацию самой учебной деятельности) [13]. Как видим, при некоторых терминологических различиях все авторы сходятся в сущностных характеристиках структуры образовательной среды.

Н.Б. Крылова под «образовательной средой» понимает «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [9]. Другими словами, «образовательная среда есть в широком смысле подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, т.е. целостность специально организованных педагогических условий развития личности» (И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, И.М. Улановская).

Следует отметить, что в приведенном выше определении фигурирует понятие «образовательное пространство», причем некоторые исследователи разделяют понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство».

Исходя из того, что всякая деятельность осуществляется в определенных условиях, в определенном пространстве и времени, А.А. Веряев и И.К. Шалаев выделяют образовательное пространство и образовательное время: «Для обеспечения трансляции опыта от поколения к поколению необходимы соответствующее информационное обеспечение, соответствующая инфраструктура, социальные условия. Все указанные факторы и формируют образовательное пространство» [5].

Согласно В.А. Козыреву, образовательное пространство — это «набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии образовательного пространства не подразумевается включенность в него обучающегося... Понятие „образовательная среда“ также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека. В этом случае предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом (в нашем случае обучающимся)» [7]. К.Ю. Комаров также подчеркивает, что понятие «пространство» имеет «ярко выраженный объективированный контекст», а понятие «среда» в большей степени субъективировано [14].

Таким образом, образовательная среда семантически сближается с понятием «контекст», который также предполагает тесную связь объекта с его окружением-средой. Кроме того, как было продемонстрировано, имеются веские основания для привнесения в изучение и моделирование образовательной среды понятия «контекст». В последнее время понятие «контекст» все чаще используется как научный термин, означающий не только собственно текстовое окружение изучаемого объекта (фрагмента текста), сколько расширительно-семиотически — как знаковое окружение некоторого объекта (также понимаемого как знак), зада-

ющее смысл этого объекта. В результате переосмысления феномена контекста в теории речевых актов, теории коммуникации и психолингвистике к 1980-м гг. оформилось понимание контекста как психологического понятия. Согласно классическому определению А.А. Вербицкого, психологический контекст — это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека как субъекта, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и всех входящих в это целое компонентов [2. С. 137—138]. При этом условно выделяют внешний контекст (предметной и социальной ситуации) и внутренний контекст (психической реальности). Во многом такое понимание контекста сходно с трактовкой среды как «внутренне-внешнего» психического феномена, отражающего как предметный и социальный окружающий мир, так и состояние организма человека и содержимое самой его психики. В этом отношении контекст выступает как среда для существующего в нем явления.

В результате применения понятия «контекст» к процессу обучения (и в первую очередь — профессионального обучения в высшей школе) А.А. Вербицким сформирована концепция и технология знаково-контекстного обучения. Ее смысловым ядром является утверждение, что объекты внешнего и внутреннего мира даны человеку не изолированно, а в тех или иных предметных и социальных контекстах. Следовательно, объяснение любого психического явления требует изучения как внутренней природы самого явления, так и контекста, в котором оно происходит. Поэтому моделирование предметного и социального (социокультурного) контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес и мотивацию к «присвоению» содержания профессионального образования, способствует саморазвитию обучающихся [3; 4]. Тем самым создается специфическая образовательная среда — среда контекстного типа.

Сама образовательная среда является тем первичным контекстом, в котором существуют все сведения и навыки, усваиваемые студентами. Так, согласно определению Э.Е. Бехтеля и А.Э. Бехтеля, «контекст — та общая среда, в которую вкраплено конкретное воспринимаемое явление» [1]. Поэтому образовательная среда контекстного типа должна выстраиваться с учетом этого понимания. Более широким контекстом для образовательной выступает социокультурная среда в целом.

Рассматривая «образовательную среду в общекультурном контексте», А. Савенков приходит к выводу, что образовательная среда — неотъемлемая часть культуры и вслед за французским социологом А. Молем подчеркивает, что современная культурная среда мозаична, в ней знания формируются в основном не системой образования, а средствами массовой коммуникации, а доля традиционных институтов образования снижается [12]. Из этого вытекают особые требования к институциональным усилиям управления образовательной средой в современных условиях, а также специфические требования в области здоровьесбережения в среде контекстного типа.

По нашему мнению, контекстный подход является по-настоящему природосообразным подходом к организации образования. Поэтому он естественным

образом является здоровьесберегающей технологией образования. Это связано, в частности, с тем, что основной технологией контекстного типа является деловая игра. Игра же, в свою очередь, — один из древнейших видов деятельности человека (унаследованный им от животных); она отражает само естество человека. Отсюда здоровьесбережение является одной из сущностных характеристик образовательной среды контекстного типа.

С позиций контекстного подхода здоровьесберегающую образовательную среду мы понимаем как среду непременно контекстную, т.е. построенную согласно технологии контекстного обучения. Наряду со здоровьесберегающей средой в рамках контекстного подхода может быть рассмотрена еще одна разновидность образовательной среды — здоровьесозидающая. Отличие здоровьесозидающей (саногенной) образовательной среды от здоровьесберегающей состоит в следующем: здоровьесберегающая образовательная среда обеспечивает сохранение у субъектов педагогического процесса наличного потенциала здоровья, в то время как здоровьесозидающая образовательная среда обеспечивает у субъектов педагогического процесса одновременное развитие бинарных способностей: к акмедвижению и самосохранению, к автономии и сотрудничеству на основе умений планирования и формирования четкого образа желаемого результата, имеющего отношение к возможности управления собственным здоровьем как ресурсом.

Таким образом, здоровьесозидающая образовательная среда объединяет в себе все виды ценностно-смысловых ориентаций и является, в отличие от здоровьесберегающей образовательной среды, полифункциональной, целостной, гуманистической, открытой, синергетической (в ней присутствует тенденция к самоорганизации здорового образа жизни), социально-педагогической системой, формирующей здоровую личность выпускника школы и обеспечивающей наращивание его здоровья, посредством формирования установок на активизацию внутриличностных ресурсов.

Можно выделить несколько контекстов, в которых следует рассматривать проблему здоровьесбережения в образовательной среде. Во-первых, это социокультурный контекст, к которому относятся прежде всего традиционные этнические способы организации жизнедеятельности, определяющие общие представления и принципы организации здоровьесберегающей и здоровьетворяющей среды. Во-вторых, это технологический контекст, включающий конкретные приемы и способы формирования и поддержания здоровья в различных видах человеческой деятельности согласно принципам той или иной культуры. Сюда входит в первую очередь природосообразная технология организации учебной деятельности. Кроме того, можно также рассматривать здоровье и вопросы здоровьесбережения в физиологическом и психологическом контекстах. Во втором случае речь идет прежде всего о душевном здоровье, благотворное влияние на которое обязана оказывать образовательная система. Предпочитаемый нами (термину «психическое здоровье») термин «душевное здоровье» призван подчеркнуть, что речь идет не только о нарушениях или нормальном функционировании тех или иных психических «механизмов», но о человеческой личности во всей ее многогранной целостности. Особенно важно это в случае подготовки будущего пе-

дагога, поскольку от его душевного здоровья зависит передаваемая им эстафета здоровья следующих поколений. За основу можно взять определение душевного здоровья, предложенное О.И. Даниленко: «Душевное здоровье — относительно устойчивая характеристика человека как целостного биосоциального существа, которая отражает и обуславливает его способность ставить перед собой принципиально достижимые и смыслообразующие жизненные цели и двигаться к их достижению, согласовывая свое поведение с реальностью (требованиями общества и законами природы)» [6. С. 108—117].

Наш опыт показывает, что необходимость валеологической подготовки будущего педагога обуславливается предельно низким уровнем его собственного здоровья. Отсюда ведущей целью профессионально-педагогической подготовки студентов, а также аналогичной переподготовки работающих учителей является формирование их валеологической культуры как инструмента управления становлением их собственного здоровья и здоровья своих воспитанников. Достижение данной цели обеспечивается в процессе решения трех фундаментальных задач: 1) овладения культурным наследием человечества в области здоровья; 2) распрямления этого опыта как условия наработки собственного опыта становления здоровья; 3) практического овладения способами организации здоровьесберегающего и здоровьесозидающего образования в современной высшей профессиональной школе как условия сохранения, поддержания, укрепления и наращивания здоровья студентов.

Таким образом, внедрение в систему современного высшего профессионального образования обозначенных мероприятий обеспечивает сохранение и становление здоровья всех субъектов педагогического процесса посредством их активного включения в созидавание собственного здоровья.

Следует отметить, что одним из важных ориентиров в стратегиях здоровьесбережения личности в образовательной среде контекстного типа является не только сохранение насущного потенциала здоровья, но и его приращение через актуализацию ресурсного потенциала человека в единстве всех его компонентов, что в конечном итоге обеспечивает переход на продуктивный уровень здоровьесбережения — здоровьесозидание.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бехтель А.Э., Бехтель Э.Е. Контекстуальное опознание. — СПб.: Питер, 2005. [Bekhtel A.E., Bekhtel E.E. Kontekstualnoe opoznanie. — SPb.: Piter, 2005.]
- [2] Вербицкий А.А. Контекст (в психологии) // Общая психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон в 6 т. — М., 2005. [Verbitskiy A.A. Kontekst (v psikhologii) // Obshchaya psikhologiya. Slovar / Pod red. A.V. Petrovskogo // Psikhologicheskii leksikon v 6 t. — M., 2005.]
- [3] Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 41—45. [Verbitskiy A.A. Teoriya kontekstnogo obucheniya: sushchnost i prakticheskoe znachenie // Shkolnye tekhnologii. — 2006. — № 4. — S. 41—45.]
- [4] Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. — М., 2003. [Verbitskiy A.A., Dubovitskaya T.D. Konteksty soderzhaniya obrazovaniya. — M., 2003.]

- [5] *Веряев А.А., Шалаев И.К.* От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: наука, технология, практика. — 1998. — № 1. — С. 3—12. [*Veryaev A.A., Shalaev I.K.* Ot obrazovatelnykh sred k obrazovatelnomu prostranstvu: ponyatie, formirovanie, svoystva // Pedagog: nauka, tekhnologiya, praktika. — 1998. — № 1. — С. 3—12.]
- [6] *Даниленко О.И.* Душевное здоровье как культурно-исторический феномен // Психологический журнал. — 1988. — Т. 9. — № 2. — С. 108—117. [*Danilenko O.I.* Dushevnoe zdorove kak kulturno-istoricheskii fenomen // Psikhologicheskii zhurnal. — 1988. — Т. 9. — № 2. — С. 108—117.]
- [7] *Козырев В.А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. [*Kozyrev V.A.* Gumanitarnaya obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo universiteta: sushchnost, model, proektirovanie: Monografiya. — Spb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2004.]
- [8] *Кулюткин Ю., Тарасов С.* Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6—7. [*Kulyutkin Yu., Tarasov S.* Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti // Novye znaniya. — 2001. — № 1. — С. 6—7.]
- [9] Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-составитель Н.Б. Крылова. — М.: ИПИ РАО, 1995. [*Novye tsennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchiteley i shkolnykh psikhologov / Red.-sostavitel N.B. Krylova.* — М.: IPI RAO, 1995.]
- [10] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. — М., 1999. [*Ozhegov S.I., Spvedova N.Yu.* Tolkovyy slovar russkogo yazyka. 4-e izd., dop. — М., 1999.]
- [11] *Панов В.И.* Экологическая психология: опыт построения методологии. — М., 2004. [*Panov V.I.* Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroeniya metodologii. — М., 2004.]
- [12] *Савенков А.И.* Психодидактика: пособие. — М.: Национальный книжный центр, 2012. [*Savenkov A.I.* Psikhodidaktika: posobie. — М.: Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2012.]
- [13] *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001. [*Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. — М., 2001.]
- [14] *Kotarov K.* Distributed Learning Environment: Aspects of Technology and Didactics // CC AI — The Journal for the integrated study of artificial intelligence cognitive science and applied epistemology // Learning and Education. — Vol. 18. — Ghent, Belgium, 2001. — P. 29—35.

DESIGNING HEALTH-SAVING AND HEALTH-CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITY: CONTEXTUAL APPROACH

A.G. Madzhuga, I.A. Sinitsina

Chair of Psychology
Sterlitamak Branch Bashkir State University
Lenina str., 49, Sterlitamak, Russia, 453120

This article presents some aspects of designing a healthy educational environment in the conditions of a modern University. The authors pay a special attention to considering the phenomenology of the educational environment and the identification of differences of health-creative educational environment from health-saving. The relationship between the educational environment and a context is shown. For the first time the authors submit the characteristics of the educational environment in the context of the type and disclose the essence of the contextual approach in designing health-saving and health-creative educational environment.

Key words: educational environment, context, health-saving, health-saving educational environment, health-creative educational environment, contextual approach, strategy of health care.