

Колычева З. И.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ НООСФЕРНОГО ПОДХОДА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/5/48.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). С. 109-110. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

альности. Люди молодого возраста обладают значительным физическим (телесным) капиталом, что активно используется в рекламе и ПР-деятельности.

При разработке коммуникативных программ важно учитывать теорию модной коммуникации [Гофман 1994: 9], согласно которой медицина связана с «модными» стандартами и ценностями в отношении здоровья и болезни, будучи одним из механизмов социальной регуляции, саморегуляции человеческого поведения и самоидентификации.

Теоретическая модель американизации, сопряженная в социологии с постмодерном, создана на основе работ М. Вебера, К. Маннгейма, Дж. Ритцера. Проявления американизации можно отследить как в крупных сферах (экономика, политика, культура), так и в частных - труд, наука, образование, туризм, медицина и многие другие. Область медицины и здоровья не проста для описания данной модели, и наиболее ярким примером здесь служит клиника (клиническая больница). Например, широко известно case-study, проведенное методом включенного наблюдения Б. Глезер и А. Стросс (Чикаго, 1965), которое посвящено анализу процесса умирания в больничных условиях. В качестве ключевой переменной исследователями был взят «контекст осознания» приближающейся смерти в коммуникативном пространстве клиники.

М. Фуко в своей работе «Рождение клиники» (1975) описал возникновение данной структуры как «великий прорыв» в западной медицине, позволяющий детально проводить анатомио-клинические наблюдения пациентов. Фуко применил выражение «пристальный взгляд», которое связано с появлением качественно новой ступени медицинского знания - знания, продолжающего формировать ключевые понятия человеческой нормы и патологии. Именно это дало возможность рассматривать медицину в качестве предтечи гуманитарных наук.

Феноменологическими чертами современной медицинской клиники, обозначающими состояние постмодерна, по аналогии с другими сферами, можно считать: коммерциализацию, преобладание количественных параметров; доступность; улакованность в яркие символические формы; высокая степень контролируемости программы; высокая эффективность и концентрированность процедур и услуг и т.д. [Покровский 2005].

Роль врача в эпоху Постмодерна переживает «эклектическое перерождение»: достаточно четко профессионально очерченная ранее, сейчас она дробится на множество узких медицинских специализаций (флеболог, трихолог, маммолог и др.), «культивирующих» тело на основе современных технологий. На смену узкому понятию «участковый врач» приходит «собираемый образ», который может включать и тренера программы «Подготовленные роды», и фармацевта, и психолога, и социального работника. Появился термин «толерантный врач современности» [Греченкова 2004: 18]. Новый тип врача складывается в условиях повышенных требований к профессиональной компетентности, комфорту, минимизации риска, высокой скорости предоставления медицинских услуг.

Список использованной литературы

1. **Гофман А.Б.** Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения / Гофман А.Б. - М.: Наука, 1994. - 204 с.
2. **Греченкова Т. И.** Социальный возраст материнства: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Греченкова Т.А. - Саратов, 2004. - 19 с.
3. **Инглхарт Р.** Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Инглхарт Р. // Полис. 1997. № 4. - С. 21.
4. **Круткин В.Л.** Онтология человеческой телесности (философские очерки) / Круткин В.Л. - Ижевск, 1993. - 189 с.
5. **Покровский Н.** Глобализация и душа / www.prof.msu.ru/publ/book5/c5_2_5.htm
6. **Романов П., Ярская-Смирнова Е.** Социология тела и социальной политики / Романов П., Ярская-Смирнова Е. // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. VII. 2004. № 2. - С. 133.
7. **Хилгартнер С. и Боск Ч.** Рост и упадок социальных проблем: концепция публичных арен / Хилгартнер С. и Боск Ч. // Средства массовой коммуникации и социальные проблемы. Хрестоматия. - Казань, 2001.
8. **Шафран Игаль.** Социально-этические проблемы взаимодействия пациента и врача: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Шафран Игаль. - Минск, 1996. - 16 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ НООСФЕРНОГО ПОДХОДА

Колычева З. И.

Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева

В педагогике и философии образования, психолого-педагогических исследованиях в настоящее время используются понятия «среда» и «пространство». Представления об «образовательной среде» соединяют понятия «среда» и «образование»; она рассматривается чаще всего как совокупность условий, в которых реализуется образование. Наполняемость данного понятия зависит от того, как полно учитываются условия, и что при этом понимается под образованием. Определение образовательной среды как условий осуществления образовательного процесса в настоящее время становится все более уязвимым, поскольку рассматривает субъекты образовательного процесса и условия его осуществления не в единстве и целостности. Интересным в данном отношении является подход к изучению образовательной среды на уровне взаимодействия с ней личности (А. П. Тряпицына, Н. А. Лабунская и др.). Данными авторами обозначены возможные спосо-

бы взаимоотношений субъекта и среды, а также явление персонализации среды. Смена образовательной модели, обращенность к субъекту образовательной деятельности, понимание образования как возвращение образа «я» субъектом образования, последовательная гуманистическая трактовка понятий педагогики, необходимость преодоления отчужденности человека от окружающего мира и др. требуют обращения к более широкому «бытийному» контексту. Таким «контекстом» является понятие «пространство». В общенаучном и философском планах понятие «пространство» может трактоваться в двух смыслах: субстанциональном и реляционном (И. К. Шалаев, А. А. Веряев). В самом широком предельном определении образовательное пространство есть форма существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания. Образовательное пространство существует как бы в двух плоскостях: объективной и субъективной; оно предполагает трехмерность, некоторую сферичность, в которой радиус-вектор постоянно меняет свое направление и длину. В зависимости от того, в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом окружающий мир, зависит величина, объем и форма образовательного пространства. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, совокупность явлений и отношений, их связь, это есть пространство событий. Субъективное образовательное пространство базируется не только на реальных, но и на потенциальных, виртуальных или мысленно проигрываемых событиях, явлениях или отношениях. События образовательного пространства образуют множество, из которого вполне уместно выделение подмножеств, имеющих различный потенциал, различную значимость (воспитательное, информационное, развивающее пространство и др.) «Образовательное пространство», по нашему мнению, есть педагогически преобразованная и адаптированная среда; преобразованная, или освоенная, прежде всего, субъективно. Радиус, вектор освоения среды и превращение его в субъективное образовательное пространство определяется как существующими или создаваемыми внешне условиями, факторами, так и внутренними предпосылками, условиями и факторами (возможностями личности). Внешние и внутренние факторы и условия взаимообусловлены и взаимодополнительны, определяются, в том числе, и временными рамками. Мы используем понятие «пространство», вкладывая в него смысл, описанный выше (субъективное и реляционное), поскольку рассматриваем участников образовательного процесса именно субъектами, ориентируемся на ноосферные идеи, понимание глобальной роли образования, учитываем возрастание роли и значения общечеловеческого. Наиболее близко нашему понятию образовательного пространства является понятие «единое образовательное пространство» в трактовке его С. В. Кривых и А. А. Макаренко. В своем исследовании мы продолжаем и развиваем данный подход, а также идею С. Г. Вершловского, который ввел понятие «социально-образовательный процесс» и показал его особенности. Под *социально-образовательным пространством* мы понимаем педагогическую реальность, меру бытийного объема и характера, которая обуславливает социальное развитие личности. Это «территория», где существуют источники социального развития, порождаются его факторы, действуют противоречия, закономерности и принципы, возможна со-деятельность, со-бытие субъектов, цель которых - социальное развитие личности обучаемого. Пространство социального развития личности возникает и изнутри, формируясь на уровне субъективной реальности, и задается из объективной реальности. Источники развивающего влияния могут проявляться в межсубъектном пространстве в ходе взаимодействия и диалога или возникать на пересечении объективной и субъективной реальности. Условием эффективного развития личности, формирования социально зрелой личности с ноосферным сознанием и мышлением является достаточный развивающий и воспитывающий потенциал социально-образовательного пространства или, по-другому, его качество. Качество социально-образовательного пространства определяется, на наш взгляд, нижеследующими условиями: единство социально-образовательного пространства; относительная стабильность и в то же время динамичность; управляемость со стороны его субъектов; открытость в наличных социокультурных условиях; переход социально-образовательного пространства в социокультурное пространство; диалогический характер как общение равных партнеров, равных субъектов развития; побудительный характер регламентации жизнедеятельности; проживаемость, присвоенность, осмысленность, рефлексивность всех видов активности, в которые включаются субъекты; посредническая, фасилитаторская функция педагогов; наличие методических средств и педагогического инструментария, повышающих качество социально-образовательного пространства в социальном развитии личности обучаемого; достаточно четкая упорядоченность и структурированность пространства; включенность обучаемого в социально-образовательное пространство как условие формирования личностного, жизненного, витагенного опыта; «творимость» пространства обучаемым как условие его самореализации; адекватность возможностей социально-образовательного пространства и личности в процессе их взаимодействия; создание постоянных ситуаций успеха обучающегося в выбранном виде деятельности; избыточные возможности, достаточное богатство пространства, его разнообразие и др. Нами предложена структура социально-образовательного пространства, определены условия его функционирования, деятельность педагога по организации, управлению и социально-педагогической поддержке развивающейся личности в данном пространстве. При этом доказано, что физическое, валеологическое, содержательное, духовное, синергетическое, аксиологическое пространства обеспечивают необходимые условия для социального развития личности; деятельностное, коммуникативное, герменевтическое, хронопическое пространства, пространства личностного опыта и взаимодействия можно рассматривать как процесс социального развития личности будущего учителя.