

23. Shijanov E.N., Romaeva N.B. Poliparadigmal'nost' kak metodologicheskij princip sovremennoj pedagogiki // Pedagogika. 2005. № 9. S. 17–25.

Polyparadigmatic foundations of the modern education

The article deals with the state of the modern pedagogy characterized by co-existence of various paradigmatic guidelines that are the methodological basis of education. Polyparadigmatic nature does not imply the opposition of the pedagogic systems with different purposes but determines the leading approaches in theoretic research and educational experience, is not regarded as eclecticism and crisis factor but as pedagogic wisdom.

Key words: *pedagogic paradigm, polyparadigmatic nature, ontoparadigmatic approach, methodological basis of education, oppositional paradigms.*

(Статья поступила в редакцию 01.07.2016)

Т.Н. КОРНЕЕНКО
(Хабаровск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТУДЕНТОМ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Описаны подходы к образованию-обучению в современных условиях. Доказывается, что классические способы взаимодействия с учащимся могут быть использованы только в частных случаях. Предполагается, что феномено-герменевтический подход может быть применен в планировании образовательного взаимодействия с учащимся.

Ключевые слова: *феноменология, образовательное взаимодействие, рефлексия, герменевтика.*

Стирание территориальных и языковых границ в образовательной среде, развитие дистанционных и расширение интернет-технологий в обучении диктуют новые способы образовательного взаимодействия со сту-

дентом. Фактически формируется новый запрос общества к образованию: вместо модели «как учить и чему учить» приходит другая, основанная на выборе образовательной траектории самим учащимся, позволяющая ему отвечать на вопрос «ради чего учиться?». При этом векторы новой образовательной парадигмы направлены на усиление взаимодействия «человек–человек», на образование личности, а не только на обучение. Это обстоятельство существенно меняет функции педагога – он уже не третья сторона между огромным культурным пластом и самим учащимся, а активный соучастник процесса познания, обеспечивающий смысловой оборот.

Так, в контексте современного образования уже нет понятий левополушарного или правополушарного мышления, пресловутого деления на физиков и лириков. Мозг един. Поэтому образовательный процесс в основе своей не может существенно отличаться при изучении гуманитарных дисциплин и дисциплин естественнонаучного цикла. Задачей образования становится помочь учащемуся выработать собственные механизмы мышления, которые способствовали бы раскрытию его существенных сил. Именно выработать собственные механизмы мышления в культуре возможно лишь самостоятельно. Отсюда меняются подход к обучению-образованию и методы педагогического взаимодействия. Так, традиционный подход, основанный только на логических способах передачи информации и построения механизмов учебной деятельности, перестает удовлетворять новым требованиям. Образовательное пространство предстает как пространство возможностей самореализации субъектов, реализуемое через антиномии: личностное – культурное, социальное – индивидуальное [6].

Между тем быстрое устаревание знаний, информационная насыщенность определяют то, что становятся важными не столько знание большого количества фактов и умение строить между ними взаимосвязи, сколько их личностное осмысление, преломление через сферу жизненного опыта. По выражению А.М. Лобока, «истина не то, что есть в вещи, а то, что стоит за вещью» [4], т. е. понимание истины обусловлено установлением взаимосвязей и углублением тех впечатлений, что приобретаются человеком в результате познания. «За вещью» стоит то впечатление-*феномен*, которое развивается в сознании человека в про-

цессе познания (см., напр., М.К. Мамардашвили), в этом смысле мышление *феноменально*. Отсюда ценностью в образовании, во-первых, становится *создание такого взаимодействия, которое порождало бы у студента (учащегося) личностное переживание бытия в культуре*. Полагаем, что методы рефлексивного взаимодействия с учащимся [2; 3] наиболее полно способствуют созданию механизмов такого взаимодействия. Эти методы не реализуются в системе пошагового планирования-контроля учебного процесса. С точки зрения феноменологии познания [3; 5], мысль не возникает в результате чтения чужих мыслей или последовательного рассуждения. Ее возникновение обусловлено внутренним усилением внимания к «зацепившему» впечатлению внешнего мира [5]. Именно такие впечатления и должен получать учащийся на занятии, поскольку только в этом случае возможно событийно-сдвиг в направлении *самообразования*. Только в этом случае сохраняется важнейшее условие образования, отвечающее на вопрос «ради чего учиться?».

Отсюда традиционные формы занятий (лекции, практические, лабораторные занятия) меняются по сути. Лекция прекратила быть монологом преподавателя, практическое занятие – решением задач из учебника, лабораторное занятие – закреплением лекционного материала, семинар – занятием с известными заранее вопросами-ответами. Любое занятие для студента становится пространством поиска личностного самоопределения в культуре. (В данном случае под культурой в широком смысле можно понимать тот минимум содержания образования, который предстоит изучить студенту.) Отсюда ценностью в образовательном процессе становится *пространство поиска, развертывания, становления смысловых конструкций, которые начинаются от самого человека, его субъективности и заканчиваются изменениями в ней же*. Дело в том, что закон развития человека таков, что нельзя познавать не переживая [Там же]. Наивно полагать, что те знания, которые учитель сам для себя выстроил в определенную иерархию и докладывает учащемуся, могут выстроиться у того в голове в такую же иерархию. Этого не происходит, поскольку учащийся – это другой человек, с собственной историей развития. Поэтому только через переживание поиска взаимосвязи тронувшего впечатления с жизненным опытом, где-то глубоко связанным с историей собственного существования, возможно углубление знания, означивание его в

личных формах. Отсюда развертывание смысловой конструкции может начинаться только от первоначального смысла-значения, который вкладывает учащийся, – в этом случае образование осуществляется в контексте его самого. И окончательное формирование смысла как углубление или изменение исходного также происходит во взаимосвязи с мировоззренческими позициями учащегося, т. е. заканчивается на нем же самом.

Это значит, что на занятии необходимо появление точек-аттракторов, фокусирующих на себе весь процесс познания и одновременно стимулирующих его возникновение. Появление названных центров притяжения возможно, если занятие ведется методом *антропологии* [4], способствующим возникновению у учащегося своего рода «внутреннего заказа на теоретическую интерпретацию» [3]. Это значит, что существенно возрастает роль учителя. Если ранее учитель выступал в большей степени как *переводчик* текста учебника и одновременно проводник к нему, то сегодня это создатель пространства развития, о моменте появления которого и его характере ему принципиально не известно. В арсенале учителя содержатся лишь теоретические способы его создания, реализуя которые он задает индивидуальную траекторию познания студента в контексте его возможного развития. Иными словами, основой выстраивания взаимодействия становится *диалог с учащимся, который создает у него запрос на реконструкцию и интерпретацию «зацепивших» впечатлений, результатом которого выступает становление собственной предметности в учебной деятельности*. Ключевыми понятиями здесь выступают реконструкция произошедшего события и его интерпретация под новым углом зрения.

Все названные ценности образовательного процесса: пространство переживания, пространство смысла и диалог – в совокупности определяют его характер. По сути, образовательный процесс перестает быть полностью планируемым, поскольку направлен на целостное формирование образовательной траектории самим учащимся. Такие аспекты мышления, как конструкция и реконструкция смыслов, воплощение мысли в слове, понимание, приобретают в учебном процессе существенное значение, поскольку являются универсальными в любой образовательной деятельности учащегося.

В настоящее время в педагогической литературе встречаются два подхода к обучению,

так или иначе способствующие созданию образовательного пространства взаимодействия, – феноменологический (Г.П. Звенигородская) и герменевтический (А.Ф. Закирова). В основе названных подходов лежит рефлексия, выступающая одновременно и способом, и механизмом, и средством смыслополагания. Более того, учет нелинейности процессов мышления, индивидуальный стиль речи учащегося (пусть даже и «неправильный»), неоднозначность любого знания, зависимость извлеченных смыслов, в том числе и от конкретных условий познания, признаются авторами обоих подходов в качестве важнейших обстоятельств успешности образовательного взаимодействия. Поэтому, полагая, что между ними много общего, что герменевтический подход дополняет феноменологический (в частности, методами познания), однако оставляя первенство за феноменологическим подходом как более соответствующим духовной природе человека, объединим их по признаку образовательного эффекта, производимого на субъекта. Сравнение логико-рационального (традиционного) и феномено-герменевтического подходов к ведению педагогической деятельности показано в таблице.

Как следует из таблицы, подход, опирающийся только на линейные методы постро-

ения образовательного взаимодействия, имеет мало возможных образовательных вариаций. Логическое мышление последовательно опирается на факты и развивается в горизонтальной плоскости, поэтому возможность его использования ограничена уже случившимся актом понимания и познающему субъекту остается *правильно* вписаться в этот акт. Тогда как феномено-герменевтический подход к обучению обуславливает собой эффект события, *сознательного* движения, который случается именно сейчас и разворачивается благодаря усилиям субъекта познания. Общие механизмы развития логического мышления здесь не могут быть применены, т. к. они являются частным случаем мышления вообще.

В контексте сказанного о ценностях нового образовательного взаимодействия со студентом можно говорить о нелинейности, многомерности и неоднозначности такой деятельности. Внешне она может выражаться в выборе приоритетов действия, проявлении ответственности. Отсюда важно предоставить учащемуся возможности выбора. Однако внутренне траектория развития представляется не столько линией, которую проводит сам учащийся, сколько совокупностью точек выбора: точек-возможностей, точек-самоопределений, реализуя которые учащийся нащупывает кон-

Подходы к ведению педагогической деятельности (обучению)	Характеристики подходов	
	логико-рационального	феномено-герменевтического
1. Ориентир	Целеполагание	Смыслополагание
2. Цель	Формирование познавательной деятельности у субъекта	Развитие качества субъекта самообразования
3. Содержание образования	Научные данные	Научные данные, образцы культуры, субъективно-индивидуальные образы (на основе личного жизненного опыта), индивидуальные особенности субъекта при постижении явления
«Точка опоры» при изучении предмета	Повторяющиеся связи между явлениями	
Отношения при изучении предмета	От общего к частному (или наоборот), «вертикаль значений»	Зависят от контекста, «горизонталь смыслов», определяемых временем, местом, обстоятельствами
4. Механизм постижения	Выстраивание логических взаимосвязей на основе умозаключений	Сознательное выстраивание взаимосвязей в результате рефлексии и интерпретации
Доминирующий метод познания	Анализ	Синтез
Преобладающий стиль мышления	Рациональная логика	Ассоциативное мышление, интуиция
Вектор направленности процесса познания	От субъекта – к интерпретируемому знанию: $S \rightarrow O$	От объекта, двустороннее взаимовлияние: $S \leftrightarrow O$
5. Язык	Научная терминология	Научная терминология, индивидуальный стиль, сопряженный с культурно-жизненным пространством субъекта

тур будущего. Контуры собственной перспективы развития приоткрываются ему в результате деятельности-события, включающей в себя этапы действия, анализа и реконструкции события. Фактически это совокупный шаг к самореализации, будирующий механизмы самопознания. Таким образом, образовательный процесс для учащегося уже не подготовка к жизни, а сама жизнь, в которой становится и преобразуется жизненная стратегия.

Вышесказанное позволяет подвести некоторый итог. Образовательный процесс сегодня должен быть направлен на развитие структур мышления, позволяющих учащемуся самостоятельно развивать собственную жизнедеятельность. Наиболее полно такие механизмы мышления развиваются при феноменологическом подходе к образованию-обучению.

Список литературы

1. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и вариации ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2012. № 6 (95). С. 19–42.
2. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2011.
3. Звенигородская Г.П. Феноменологическая педагогика: монография. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2013.
4. Лобок А.М. Антропология мифа [Электронный ресурс]. URL: http://allobok.ru/?page_id=6.
5. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути [Электронный ресурс]. URL: <http://sisp.nkras.ru/eru/issues/2012/4/lifshic.pdf>.
6. Степашко Л.А. Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск: ХГПУ, 2002.

* * *

1. Zakirova A.F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenевtiki i variacii ee realizacii v nauchno-obrazovatel'noj praktike // Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO. 2012. № 6 (95). S. 19–42.
2. Zakirova A.F. Osnovy pedagogicheskoy germenевtiki: avtorskij kurs lekcij. Tjumen': Izd-vo Tjum. gos. un-ta, 2011.
3. Zvenigorodskaja G.P. Fenomenologicheskaja pedagogika: monografija. Habarovsk: Izd-vo DVGGU, 2013.
4. Lobok A.M. Antropologija mifa [Elektronnyj resurs]. URL: http://allobok.ru/?page_id=6.
5. Mamardashvili M.K. Psihologicheskaja topologija puti [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sisp.nkras.ru/eru/issues/2012/4/lifshic.pdf>.

6. Stepashko L.A. Filosofija obrazovanija: ontologicheskij aspekt. Habarovsk: HGPU, 2002.

Pedagogic cooperation with students in the conditions of the new educational paradigm

The article deals with the approaches to education in the modern conditions. It is proved that the classic ways of cooperation with students may be used one in some cases. It is supposed that the phenomenology and hermeneutic approach may be used in planning of the educational cooperation with students.

Key words: *phenomenology, educational cooperation, reflection, hermeneutics.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2016)

ВОСПИТАНИЕ В СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.С. ЛОБЧЕНКО, Л.П. РАЗБЕГАЕВА
(Волгоград)

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ГЕРОИЧЕСКИМ ТРАДИЦИЯМ

Теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель ценностного отношения к героическим традициям. Выделены функции, показывающие связь ценностного отношения к героическим традициям и личности школьника. Выявлены компоненты данного личностного образования: когнитивно-оценочный, эмоционально-смысловой и деятельностный.

Ключевые слова: *героизм, героические традиции, ценность, ценностное отношение.*

Основной из важных задач современного образования является духовно-нравственное воспитание обучающихся. Содержание процесса воспитания определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями, которые представлены в «Концепции духовно-