

**Т.В. ЕЖОВА**  
(Оренбург)

### ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*С позиций полевого подхода дается логико-семантический анализ структуры педагогического дискурса, раскрываются сущностные характеристики гуманитарной образовательной среды вуза, анализируются особенности ценностно-смысловой коммуникации как вида личностного опыта, компонента содержания образования и как особого вида учебно-познавательной деятельности студентов.*

*Ключевые слова: педагогический дискурс, функционально-семантическое поле, ценностно-смысловая коммуникация, дискурсивная компетентность, образовательная среда вуза.*

В качестве ведущего методологического основания для определения структуры педагогического дискурса мы используем теорию функционально-семантического поля А.В. Бондарко, поскольку она обладает достаточной объяснительной силой, методологической обоснованностью и характеризуется функциональной и формальной полнотой [1]. Как показывают основные работы в данной области, главными положениями полевой концепции являются следующие:

1. Иерархия средств выражения поля состоит, с одной стороны, в их членении на центр (ядро) и периферийные компоненты, а с другой – в разной значимости периферийных компонентов.

2. Между ядром и периферией осуществляется распределение выполняемых полей функций: часть функций приходится на ядро, часть – на периферию.

3. Ядро консолидируется вокруг компонента-доминанты, граница между ядром и периферией размыта. Конституенты поля могут принадлежать к ядру одного поля и периферии другого поля.

4. Поле объединяет однородные и разнородные элементы; элементы, образующие

поле, имеют семантическую общность и выполняют единую функцию.

5. Поле образуется из составных частей – микрополей и имеет вертикальную и горизонтальную организацию.

А.В. Бондарко выделяет два основных структурных типа функционально-семантических полей: моноцентрическое (сильно централизованное) и полицентрическое (слабо централизованное) [Там же, с. 61–62]. Мы относим педагогический дискурс к моноцентрическому типу, поскольку ядро поля консолидируется вокруг компонента-доминанты, в качестве которого мы рассматриваем коммуникативный компонент, а периферия состоит из самостоятельных, часто разноуровневых элементов и имеет полифонический характер.

В поле педагогического дискурса входят участники, их деятельность, образовательная среда, ценности, содержательная составляющая, условия общения. Поэтому мы включаем в качестве конституентов данного поля содержательный, коммуникативный, деятельностный, личностный, ценностный, средовой компоненты. Конституенты поля отчасти накладываются друг на друга, образуя зоны постепенных переходов, что является законом полевой организации системы [3].

Центральное звено *коммуникативного* компонента – ценностно-смысловая коммуникация участников дискурса – является системообразующим фактором в организации деятельности субъектов. Без этой цементирующей основы педагогический дискурс утрачивает не только целостность, но и присущий ему образовательный и воспитательный потенциал, т.е. то, что определяет его место в образовательном процессе в целом. Ценностно-смысловая коммуникация рассматривается нами как вид личностного опыта, как компонент содержания образования и как особый вид учебно-познавательной деятельности.

Субъектами ценностно-смысловой коммуникации выступают преподаватель и студент, при этом оба оказываются не только в роли субъектов межличностной коммуникации, но и в качестве субъектов культуры. Преподаватель, организуя деятельность студентов с целью овладения ими опытом куль-

турной деятельности, проецирует на них накопленный человечеством культурный опыт. Ценностно-смысловая коммуникация служит механизмом корректировки вербального и невербального поведения субъектов, соотнося его с нормативными эталонами, идеалами, ценностями. Студенты приобретают не только знания о мире, о человеке, но и определенное представление о своем месте и назначении в мире, происходят осознание, осмысление, понимание и принятие гуманистических ценностей на уровне личностных смыслов, т.е. становление ценностного сознания.

Реализация этого компонента включает знание необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, определенный уровень информационной грамотности. В процессе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения, развиваются такие качества, как готовность прийти на помощь, взаимовыручка, отзывчивость. Такое взаимодействие способствует приобретению социального опыта общения с людьми.

В ценностно-смысловой коммуникации, отмечает Л.П. Разбигаева, студент воспринимает учебный материал и отраженные в нем явления культуры как объективацию мысли, творческого потенциала, нравственного выбора других людей, он формируется как нравственная личность, «культурно-исторический субъект, для которого прошлое и будущее культуры, своего народа – это и его прошлое и будущее» [5].

Основу *содержательного* компонента педагогического дискурса составляют тексты культуры, при работе с которыми преподаватель и студент выступают как субъекты своей эпохи, культуры. В связи с этим необходимо переструктурирование учебного содержания. Прежде всего, вводя студентов в традиционные области знания и познавательной деятельности, необходимо, чтобы «транслируемая» культура выступала не просто как совокупность уже достигнутых результатов, которую надо усвоить (фактов, способов мышления и деятельности, эталонов, ценностей и т.д.), а как средство пробуждения в человеке творца культуры, как поле для самоактуализации человека. В последнее время много говорят о «взрыве знания»: знание производится все более быстро и так же быстро устаревает, при этом также меняются его роль и функции: «Знания перестают быть целью, а становятся средством в

подлинном образовании, помогая овладеть культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии, что позволяет каждому самостоятельно осваивать накопления культуры» [2, с. 126].

В традициях реализации «зуновской» парадигмы образования студенты получали на занятиях не гуманитарные знания, а информацию, т.к. учебное содержание структурировалось, как правило, только в логике гносеологического подхода. При таком подходе центром системы гуманитарного образования является объективное содержание учебных предметов (факты, события, явления, закономерности и т.д.), которое студенты должны запомнить и усвоить.

Назрела необходимость в основу отбора и структурирования учебного материала поставить студента как *целостного* человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик. Такой подход требует концептуального переосмысления целеполагания, отбора и структурирования содержания гуманитарного образования с позиций его «антропоцентричности», т.е. нужно не студента приспособлять к содержанию учебных дисциплин, а все содержание образования подчинить его развитию как высшей цели.

*Личностный* компонент включает характеристику участников педагогического дискурса: анализ их социального статуса, статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, профессионально значимых личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов.

Каждый субъект педагогического дискурса принимает принципы и правила социальной и профессиональной коммуникации, возлагает на себя институциональную и персональную ответственность в процессе педагогического взаимодействия. Это означает, что субъекты каждого социального института должны знать принципы и способы проектирования и построения дискурса согласно их институциональным и статусно-ролевым характеристикам, что предполагает достаточно высокий уровень их дискурсивной компетентности. В рамках института образования преподаватель играет роль «медиатора», посредника между содержанием образования и студентом, теорией и практикой, научными исследованиями и обучением.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем дискурсивную компетентность как интегративное качество личности, определяющее способность субъекта эффективно и ре-

зультативно осуществлять профессионально-коммуникативную деятельность с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов [3, с. 112].

Говоря о *деятельностном* компоненте, сразу же проясним свою позицию: деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, касающиеся как качества формируемого педагогического дискурса, так и новообразований в самой личности.

Мы рассматриваем учебную деятельность как деятельность по преобразованию содержания образования, «представленного в безличной форме всеобщности» (А.Н. Леонтьев), в лично значимое «живое знание», в ходе которой совершенствуется целостный человеческий образ субъекта образования. Действия студента направлены на понимание и интерпретацию материала, наделение его личностным смыслом, формирование и развитие умений и навыков использовать его в различных видах учебной деятельности. Результат этой деятельности находится в прямой зависимости от уровня субъектной активности студента. Участие в учебном труде содействует формированию у студентов активной жизненной позиции, уважения к людям труда и продукту их деятельности, усвоению норм культурной деятельности. Чувство удовлетворенности от выполненной работы способствует укреплению мотивационной основы учебной деятельности.

Помимо учебной деятельности студент осуществляет и особый вид деятельности, направленный на осознанное и целенаправленное проектирование и построение педагогического дискурса. Студент становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности благодаря помощи преподавателя, который учит умению учиться. Преподаватель придает деятельности конфигурацию, в которой студент может опробовать себя в новых ролях и свободно проявить свой выбор и свою ответственность. В этом и проявляется потенциал лично-развивающего дискурса.

*Ценностный* компонент обеспечивает присвоение студентом универсальных гуманистических ценностей как необходимый этап овладения культурой, включения студента в общественную практику. Универсальные гуманистические ценности являются непреходящими для многих предшествующих поколений и для ныне живущих на нашей плане-

те людей как значимые для всего общества и каждого человека. Поэтому присвоение ценностей понимается как приобретение опыта культурных достижений, которое происходит не в форме прямой трансляции, а в активной совместной деятельности субъектов [4]. Через ценностный компонент педагогического дискурса происходит ценностная ориентация субъектов на признание и закрепление моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, на соблюдение социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытие содержания общечеловеческих ценностей, таких как Человек, Жизнь, Свобода, Истина, Гуманизм, Красота, Отечество, Труд, Знание.

Личностное общение преподавателя и студента в процессе проектирования педагогического дискурса позволяет «соприкасаться» не только знаниям, но и личностным ценностям. В обмене ценностями происходят усвоение глубинных смыслов содержания гуманитарного знания, передача социального опыта. Таким образом, преподаватель и студент не просто получают информацию, а приобретают собственный опыт ценностного самоопределения, построения ценностной картины мира, формирования системы ценностных отношений личности к миру и к себе в этом мире.

*Средовый* компонент педагогического дискурса представлен образовательной средой вуза. Образовательная среда вуза, отмечает В.А. Ясвин, предполагает определенный набор существенных признаков, которые характеризуют ее как гуманитарную. Назовем эти признаки: целостность, интегративность, многоаспектность, обширность, интенсивность, открытость, устойчивость, эмоциональность [6].

Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и создает условия для развития активного межсубъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Создание гуманитарной образовательной среды в вузе предполагает обеспечение определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационно-управленческого, методического и психологического характера для обретения студентами гуманитарной культуры и стимулирования собственной культуросообразной деятельности студентов.

Все перечисленные компоненты педагогического дискурса в реальном пространстве образования взаимодействуют и выступают в единстве. Они представляют собой шесть аспектов включения индивида в комплекс общественного бытия, реализации его потенций и развития личности. Деструкция педагогического дискурса – явление, опасное для гармоничного протекания образовательного процесса. Именно ценностно-смысловое единство всех компонентов педагогического дискурса помогает студентам овладевать различными способами деятельности, вырабатывать собственное мнение на основе осмысления опыта, идей и представлений, делать выбор, помнить, что в действиях каждого студента есть личностный смысл, на который и надо опираться в образовательном процессе.

## Литература

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984.
2. Гузеев В.В. Гуманитарный прорыв в образовании // Нар. образование. 2006. № 2.
3. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика: монография. М.: ВЛАДОС, 2008.
4. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: моногр. Оренбург, 1996.
5. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: моногр. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

\* \* \*

1. Bondarko A.V. Funktsionalnaya grammatika. L.: Nauka, 1984.
2. Guzeev V.V. Gumanitarniy proryiv v obrazovanii // Nar. obrazovanie. 2006. № 2.
3. Ezhova T.V. Proektirovanie pedagogicheskogo diskursa: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya. M.: VLADOS, 2008.
4. Kiryakova A.V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire tsennostey: monogr. Orenburg, 1996.
5. Razbegaeva L.P. Tsennostnyie osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya: monogr. Volgograd: Peremena, 2001.
6. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smyisl, 2001.

## *Logical and semantic analysis of pedagogic discourse structure*

*From the positions of the field approach there is given the logical and semantic analysis of pedagogic discourse structure, revealed the essential characteristics of the classical educational environment of a higher school, analyzed the peculiarities of value and sense communication as a sort of personal experience, as a component of educational contents and as a special type of educational work of students.*

Key words: *pedagogic discourse, functional and semantic field, value and sense communication, discursive competence, educational environment of a higher school.*

(Статья поступила в редакцию 12.01.2014)

**О.С. КАРПОВА**  
(Волгоград)

## **ОТКАЗ ОТ ФУНДАМЕНТАЛИЗМА И НАУКОЦЕНТРИЗМА КАК ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Раскрываются эпистемологические проблемы обоснованности и истинности научного знания в сфере воспитания, обусловленные отказом от фундаментализма и наукоцентризма. Намечены пути их решения, связанные с разработкой критериев научности педагогического знания на основе идей диалогизма.*

Ключевые слова: *методология воспитания, неклассическая эпистемология, методологический подход, вненаучное знание, диалогизм.*

В последние десятилетия XX в., как отмечает В.А. Лекторский, начала складываться неклассическая эпистемология, которой присущ отказ от фундаментализма и наукоцентризма [4]. Данные характеристики проявляются и в исследованиях воспитания, обуславливая ряд противоречий в области методологии исследования, которая определяет «общие требования к способу, структуре и характеру организации научной работы, регулирует процесс познания