

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Назаров Н.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Развитие педагогического знания предполагает выбор исследователем методологических установок его производства. Методология, как обязательный этап познавательной деятельности исследователя, давно и прочно заняла свое место в этой деятельности. Если исходить из представления П.Я. Гальперина о том, что любая деятельность есть единство трех ее частей (ориентировочной, исполнительной, контрольной), то методология составляет ориентировочную часть познавательной деятельности исследователя. Принятые исследователем ориентиры деятельности приобретают для него статус методологических установок, определяющих ее направленность и смысл.

При изучении студентами университета педагогических явлений необходима ориентация на методологические установки ученых, осознание контекста познания таких явлений. Методологические установки, хотя и не называются в приведенном Э.Г. Юдиным определении методологии, играют значительную роль в выборе структуры, логики, средствах и методах деятельности исследователя. Причем методологические установки действуют, как на этапе выбора исследователем области познания, так и этапе выбора им направления ее рассмотрения. Понимание студентами сущности и содержания педагогического знания становится возможным только после усвоения ими методологических установок исследователей, выявление приоритетов и субординации таких установок в педагогической деятельности. Методологические установки в последние годы развития педагогической науки все чаще играют роль аксиоматических положений, обязательных для ориентации студентов в педагогическом знании. Студенты, в частности, должны осознавать тот очевидный факт, что происходит зримое изменение приоритетов развития педагогической науки. Появились новые понятия и оригинальные трактовки ранее сложившейся педагогической терминологии. Основательно изменены содержание и характер проблематики педагогических исследований.

Так, например, публикации по проблеме сознательной дисциплины школьников практически исчезли. Зато основательно, можно сказать преднамеренно, обсуждаются вопросы развития толерантности, креативности, критического мышления людей всех возрастов, другие, «модные» сегодня, востребованные, в связи с неизбежностью социального и культурного самоопределения субъекта в меняющемся обществе, явления педагогической действительности. Интерес к проблеме сознательной дисциплины школьников ослаб не потому, что педагогическая наука полностью удовлетворена уже имеющимися знаниями о процессе формирования этого качества личности – такая теория далека от завершения. Этот интерес уменьшился не потому, что в

образовании вопрос о дисциплине перестал быть актуальным – учителя, по-прежнему, как и много лет назад, испытывают серьезные трудности в регламентации поведения и деятельности учащихся, которые не всегда настолько сознательны, что могут добровольно, без внешнего контроля, проявлять активность, инициативу и самостоятельность в обучении. Дело в том, что в педагогике изменилась значимость областей педагогической действительности, произошел пересмотр приоритетных ценностей образовательного процесса.

Можно утверждать, что одна из **методологических установок** исследователя педагогики – констатация изменения значимости ценностей педагогического пространства. Значимые ранее явления уступает место новым значимостям, которые и становятся объектами педагогического познания. Усиливается, можно сказать, лавинообразно внимание педагогов не к отдельным элементам педагогического процесса, а к связям этих элементов, взаимодействиям между ними. Педагогическое явление все чаще интересуют ученых не только, и даже не столько с точки зрения его внутренней структуры, сколько с точки зрения выявления характера и видов внутреннего и внешнего взаимодействия компонентов данной структуры.

Самоопределение студентов в педагогике возможно только после учета ими иерархии значимостей педагогических явлений для педагогического сообщества. Лишь после этого можно примкнуть к группе исследователей, провозгласивших новые ценности педагогики, или стать их оппонентом, доказывая ошибочность избранного ими направления познания. Студент может бесстрастно анализировать ситуацию, не номинируя себя как ее сторонника или противника. Но любая из этих позиций становится возможной только после того как он идентифицировал состояние значимости педагогических ценностей для педагогического сообщества. Без такой идентификации осознанный выбор студентом собственной позиции по отношению к сложившейся научной ситуации просто невозможен.

Значимость понятия «взаимодействие» в педагогической науке и практике постоянно возрастает, поскольку фактом является, то, что образовательный процесс предполагает «обработку людей людьми» [1, с.63]. Поэтому любые изменения в личности ученика и характере самоопределения субъекта образовательного процесса, возможны только во взаимодействии и на основе него. Разумеется, новый объект познания предполагает возникновение новой методологической программы его исследования.

Смена методологической программы, содержащей иные методологические ориентиры раскрытия педагогического явления, пересмотр исходных положений, позволяющих познать это явление – **вторая методологическая установка** студентов университета. Эта установка типична при изучении любого педагогического явления. Сопоставление публикаций по одной и той же тематике, разделенных 10 – 15 годами, свидетельствует о трансформации методологии исследователей педагогической действительности, возникновении таких ее интерпретаций, которые прежде не

только отсутствовали в публикациях, но даже не воспринимались в качестве возможных и допустимых.

Наиболее показателен в этом плане процесс развития личностно-ориентированной педагогики, отражающей ожидания общества о воплощении в образовании гуманистических и демократических норм жизнедеятельности. Сегодня даже не обсуждается правомерность существования личностно-ориентированной педагогики, практически отсутствуют публикации, в которых высказывались бы сомнения по поводу ее целесообразности или правомерности. Не смущает исследователей и то, что методологическая основа личностно-ориентированного образования базируется не на положениях диалектического материализма, а положениях герменевтики и феноменологии.

Констатируется, что «ключевыми словами личностно ориентированного образования являются: «свобода», «личность», «развитие», «творчество», «самостоятельность», «индивидуальность», «активность»» [2, с.41]. Интерес исследователей к личностно ориентированному обучению не снижает и то, что, по мнению Э.Н. Гусинского и Ю.А. Турчаниновой, сам термин, не слишком удачен (См. подробнее 2, с. 42), а «стратегия развития личностно ориентированного обучения хуже разработана в технологическом плане» чем другие виды обучения [2, с.30]. Усиление внимания исследователей к личностно-ориентированному подходу в образовании обусловлено многими причинами, в том числе и тем, что в ходе его возрастает значимость реализации педагогического взаимодействия. При рассмотрении педагогического взаимодействия появляется возможность введения в научный оборот ряда понятий, которые в контексте деятельности просто не применимы.

Интенсивно внедряются в педагогику понятия, не только модифицирующие восприятие студентом содержания педагогической действительности (самоопределение, доминантность, педагогическая поддержка, встреча и другие), но и позволяющие оправдать методологическую ориентацию исследователей на «новый гуманистический способ познания» [3, с.4]. Утверждается, что в условиях модернизации образования основным «способом углубленного проникновения в сущность педагогических явлений выступает педагогическая феноменология» [3, с.4-5]. Такое выдвижение феноменологии на передовой край педагогической науки вступает в противоречие со всеми предшествующими методологическими установками педагогики в нашей стране. Трактовка многих педагогических явлений, в том числе и педагогического взаимодействия с позиции феноменологии предполагает обращение студентов к ее положениям.

Важнейшее из них – рекомендация адептов феноменологии отказаться от проведения четкой демаркационной линии между субъектом и объектом, особенно при рефлексии субъектом актов собственного сознания и его содержания. Именно в рамках феноменологии актуализируется категории значения и смысла, которые, по мнению Э.Гуссерля, равнозначны [4, с.617]. Кроме того, феноменологический метод «имеет дескриптивный, а не каузально объясняющий характер» [4, с.619]. Без познания идей феноменологии личностно ориентированный подход и его основные идеи будут просто не

поняты студентами. В педагогике понятия «смысл» и «значение» приобретают статус основных положений, позволяющих рассматривать педагогическое взаимодействие в другом, отличающемся от ранее существующих подходов, контексте. Как феноменологическое явление любое педагогическое взаимодействие следует рассматривать не само по себе, а лишь во взаимосвязи с теми ситуациями, в которых оно может быть реализовано. При этом возникает необходимость критического отношения к уже существующим представлениям о взаимодействии учителя и ученика в педагогических отношениях.

Пересмотр значимости и достоверности существующих педагогических теорий и концепций является **третьей методологической установкой** студентов университета. В любой научной отрасли знаний осуществляется ревизия (от позднелатинского *revisio* – пересмотр) ранее сложившихся понятий и представлений, хотя бы в форме их уточнения и конкретизации. На это указал в 1973 году один из представителей философии критического рационализма Э. Бернштейн. Он считает: «ревизионизмом является всякая новая истина, всякое новое знание, и так как развитие не знает покоя и вместе с условиями борьбы изменяются также его формы, то ревизионизм имеет место всегда как на практике, так и в теории» (цит. по 5, с. 347). Наука, полагает он, «по своей природе ревизионистична» [5, с.347]. В современной педагогике, такого рода пересмотр, касается не частных, а фундаментальных вопросов обучения и воспитания. Этот пересмотр уместно начать с анализа информации о характеристиках и признаках педагогического взаимодействия, определении его места в структуре педагогики. В самом деле, по каким признакам можно отличить взаимодействие от других педагогических явлений? На каком основании такие принципиально разные явления как сотрудничество и конфронтация определяются одинаково – как педагогическое взаимодействие? Что позволяет нам идентифицировать их как схожие явления?

Нужно отметить, что запросы практики все чаще рассматриваются в педагогике как основной ориентир для педагогического познания. Ссылаясь на мнение А.Н. Леонтьева, считающего, что «наш учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами», Е. В. Бондаревская и С.В. Кульневич приходят к выводу – ничего не изменилось в массовой школе и сегодня: «содержание (образования – Н.Н.) большей частью имеет безличностный, отчужденный характер» [3, с.380]. «В связи с этим, - утверждают они далее, - приобретает первостепенное значение практико - ориентированность нового содержания, когда оно воспринимается учащимися как определенная социальная ценность (или ценность «для себя») и им ясен его смысл» [там же].

Другой, праксиологический аспект ориентации педагогической теории на практику образовательного процесса, рассматривает И.А. Колесникова. Она подчеркивает: «в ситуации остро ощущаемого дефицита практико-ориентированного знания о том, как успешно воспитывать, обучать и развивать человека в современную эпоху, педагогическому сообществу очень важно не утратить то, что всегда составляло основу любой профессиональной деятельности, а именно – владения инструментарием, который не подвержен

конъюнктурным изменениям, поскольку существует объективно (по разным причинам оставаясь порой не востребованным)» [6, с.9].

Доведение научных разработок в области педагогики до уровня их практического применения (учителем и учеником) является **четвертой методологической установкой** студентов. Необходимо познание педагогического взаимодействия как технологической процедуры, дающей ожидаемый результат уже самим фактом ее реализации. Эта методологическая установка ориентирует студентов на восприятие педагогического знания в целом – от этапа возникновения до этапа внедрения в педагогическую практику. Практико-ориентированная направленность научного знания важна не только в аспекте развития компетентности студентов, как важнейшего результата образования, но и при изучении взаимосвязи науки и практики, предложенной В.В. Краевским. Им выделены «научно-теоретическая функция педагогики» и «конструктивно-техническая функция, непосредственно направленная на практику» [7, с.88]. Эти функции педагоги могут реализовываться студентами и порознь. Без перехода от закономерностей педагогической деятельности к ее правилам, научное знание остается незавершенным. Только в практико-ориентированном контексте осознается понятие «контакт», как основа педагогического взаимодействия при решении педагогических задач. Следует рассматривать развивающие, корректирующие, стимулирующие, стабилизирующие и другие виды контактов. Контакт не существует вне ситуации, поэтому педагогическое взаимодействие есть еще и стратегия поведения педагога в образовательных ситуациях. Не отрицая связи педагогического взаимодействия с деятельностью и общением участников образовательного процесса, следует сознавать некорректность их отождествления.

Для раскрытия педагогического взаимодействия как ситуативного контакта педагога и воспитанника студенты должны осознавать необходимость выбора стратегии педагогической деятельности. Сложность выбора такой стратегии состоит в том, что принятый план деятельности предполагает включение субъекта в структуру события, которое принципиально не осуществимо без него. В тоже время существует устойчивая научная традиция отделения объекта от субъекта в любой исследовательской ситуации, трактовка их как самостоятельных и независимых друг от друга субстанций. При таком отделении субъекта от объекта осознанно или неосознанно реализуется методология естественно научного познания явлений. Без такого отделения сам процесс познания становится проблематичным. Следует понимать, что «постулат субъекта вводится для того, чтобы человек в его эмпирических проявлениях был устранен из гносеологической ситуации, - только в таком случае объект сможет проявлять себя независимо от субъекта» [8, с.153]. Только в этом случае «удовлетворяется требование объективности (т.е. независимости от наблюдателя), реальности и достоверности результатов» [там же]. Студенты должны осознавать, что существует «принципиальная неустранимость субъективности из гносеологической ситуации, принципиальная невозможность ее стерильного субъект - объектного

расчленения» [там же]. Они, для определенности педагогического познания, должны ориентироваться на **пятую методологическую установку** – возможность познания педагогического явления лишь в контексте педагогической ситуации.

Реализация данных методологических установок в познании студентами университета педагогики позволяет осуществить программу обучения, ориентированную на повышения качества педагогического образования. Первая методологическая установка ориентирует студентов на информацию о изучаемом феномене в историческом и логическом контекстах. Вторая установка раскрывает значимость рассматриваемого явления в структуре педагогики. Третья методологическая установка требует сопоставления разных точек зрения по изучаемому явлению. Четвертая установка позволяет перейти к развитию опыта педагогической деятельности студентов. Пятая методологическая установка стимулирует разработку стратегии педагогической деятельности при решении педагогических задач. Реализация такой программы ведет к раскрытию студентами связи педагогических положений с философским, психологическим, социальным, культурологическим знанием.

Список литературы

- 1. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: Учебное пособие для вузов/А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Академический Проект, 2006. – 160 с. – («Gaudeamus»).*
- 2. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. /М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. /М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. - 256 с.*
- 3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов средних и высших учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК./Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.*
- 4. Словарь философских терминов. / Научная редакция проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА - М, 2004. – XVI, 731 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА - М»).*
- 5. Шишков И.З. В поисках новой рациональности: философия критического разума./И.З. Шишков. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 400 с.*
- 6. Колесникова И.А. Педагогическая праксиология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.*
- 7. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений./В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.*
- 8. Воробьева Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии)./Л.И. Воробьева. //Вопросы психологии, № 2, 2004, - с. 149 – 158.*