

# ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ КОНЦЕПЦИЙ ГУМАНИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сертакова И.Н.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

В настоящее время гуманитарная педагогика как направление методологии культурологического образования интенсивно развивается. Причины этого видятся в актуальности ее идей, основанных на изучении ценностного аспекта образования.

Базовыми концепциями, определившими специфику гуманитарной педагогики являются герменевтический историзм *Г. Ноля* и структурная герменевтика (*Э. Венигер, В. Флитнер, Т. Литт*).

Из неевропейских школ и концепций заслуживает внимания концепция рефлексивной модели образования американского философа *М. Липмана*.

Г. Ноль в своей философии образования использовал базовые идеи «философии жизни», которые он перенес в педагогику. Г. Ноль был сторонником интегративного подхода в образовании – считал необходимым интеграцию комплекса социально-гуманитарных наук в процессе образования. Задачу педагогики он видел «в определении возможностей и степени вмешательства с целью внесения корректив для ликвидации отклонений от predeterminedных свыше «ритма жизни», характера человека и т. д.». Образование понимал как «преобразование объективного содержания культуры в субъективное восприятие посредством стихийной духовной деятельности педагога» [1].

Большое значение Г. Ноль придавал процессам анализа и систематизации опыта человека, а также эстетическому воспитанию. Сочетание рационального анализа явлений культуры и эстетического восприятия действительности, и в наше время представляет собой актуальную задачу культурологического образования.

Наиболее значительные труды в области структурной герменевтики принадлежат Э. Венигеру и В. Флитнеру.

Представители структурной герменевтики в своих работах исходят из следующих основных идей:

1. Об автономии образования в современном обществе;
2. Проблема интерпретации. В их понимании критически интерпретируются педагогические действия и взаимоотношения внутри педагогического процесса;
3. Анализ структуры философско-педагогической теории и практики, ее деление на различные уровни;
4. Акцент на значении герменевтики для педагогической теории и практики.

Взаимоотношения внутри педагогического процесса проходят по линии «учитель–ученик». Задачи и цели образования формируются в ходе их взаимодействия. Процессы создания задач и их решения не находятся в отношении как причина и следствие. Процессы постановки задач и понимание каким образом их решать происходят одновременно. Формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением. Правильно поставленная задача, считают представители структурной герменевтики, является залогом правильного понимания, это уже наполовину решенная задача.

Процессы решения задачи и понимание ее условий также происходят одновременно. Суть решения задачи заключается не только в том чтобы, прийти к результату, но в обнаружении скрытых смыслов. Любая ситуация в общественной жизни человека полна скрытых смыслов. Формирование навыков понимания самой ситуации и скрытых смыслов - одна из главных педагогических задач.

Педагог должен видеть и понимать социокультурные ситуации в рамках которых он взаимодействует с учеником. Образование тогда будет эффективным, когда задача, поставленная перед учеником, будет представлять профессиональную трудность и для

учителя. В этом случае учитель вместе с учащимися находится в ситуации поиска ценностей и смыслов.

Педагогический процесс всегда герменевтичен, поскольку учитель в своей деятельности постоянно определяется по отношению к существующей социокультурной ситуации. Результаты этой определенности он переносит в образовательный процесс. Передаче от учителя к ученику понятий и смыслов, предшествует его изначальная включенность в эту ситуацию. В ней учитель сначала как бы «находит» себя. Это нахождение представляет собой понимание. Затем понимание учителя реализуется в виде интерпретации, истолкования. Истолкование учителя должно приводить к пониманию его учеником.

Идеи о правильном понимании, выдвинутые представителями структурной герменевтики, сближают их с концепциями других направлений гуманитарной педагогики.

Таким образом, правильное понимание не есть запоминание слов учителя. Индикатором понимания ситуации, будет являться то, что ученик обнаружил в ситуации некоторое противоречие. После этого оно приобретает для него внутренний смысл, характер и реализуется в виде вопроса.

Категория вопроса в рамках структурной герменевтики несет в себе смысл, имеет определенную роль и значение. Значение имеет не любой вопрос, привнесенный извне (учителем или кем-то другим). Свою позитивную роль в системе образовательной деятельности играет только тот вопрос, к которому человек пришел сам и, который на языке внутренней речи задан самому себе.

Этот вопрос детерминирует всю дальнейшую деятельность по решению задачи в каждой конкретной ситуации.

Подводя итог, следует сказать, что одним из определяющих моментов в процессе образования, гуманитарная педагогика считает постановку и решение педагогической задачи. Важна постановка такой задачи, которая дает возможность быть автором своей задачи как учителю, так и ученику. Иными словами образовательный процесс в идеале представляет собой своеобразное «соавторство» педагога и обучающегося.

Гуманистический аспект гуманитарной педагогики как раздела философского знания и как практического руководства для осуществления образовательной деятельности реализован в работах американского философа, теоретика образования, основателя программы «Философия для детей» Мэтью Липмана.

В статье «Смысл и противоречия педагогики ненасилия» М. Липман акцентирует внимание на трех основных принципах педагогики: «образование, а не внушение стереотипов», «насилие и оправдание», «ценность самостоятельного исследования».

Согласно автору: «Проповеди и лекции чаще всего представляют собой упражнение в стереотипном мышлении. Дети же должны научиться думать об этих вещах самостоятельно, а не просто выказывать готовые реакции на соответствующий стимул» [2]. При этом приветствуются споры и разногласия. Итогом такого поиска-обсуждения становится избавление от стереотипов и самостоятельное достижение понимания базовых этических и эстетических категорий, их формулировка. Главным достижением такой методики является превращение класса в «сообщество исследователей, в котором ученики могут продуцировать и обсуждать идеи, прояснять понятия, развивать гипотезы, оценивать возможные последствия и в целом сообща размышлять, учась в то же время наслаждаться интеллектуальным общением и взаимозависимостью» [там же]. Подчеркивается исключительная роль философии, которая не представляет собой изначальное заданное знание, а способствует размышлению. Идеям рационального мышления, сообществу исследователей, методам обучения на уроках философии посвящены многие труды М. Липмана.

Рассуждая о деятельности современных социальных институтов, Липман, говорит о том, что в обществе существует три ключевых модели институтов: семья, государство,

школа. Они представляют собой возведенные в ранг института ценности. Среди этих трех институтов особое место принадлежит именно школе, так как в ней соединяются интересы и семьи и государства. М. Липман отмечает: «В некотором отношении она – наиболее важная организация, в силу того, что через нее прошлые и нынешнее поколения преднамеренно и осознанно пытаются формировать проект будущего. Во всех трех институтах – семье, правительстве и школе – имеют место практические и политические конфликты, поскольку каждая семья и правительственная администрация стремятся сформировать последующие поколения в соответствии со своим представлением» [2]. В связи с этим он называет школу не иначе как «полем сражения» различных общественных групп за наибольшее влияние на участников образовательного процесса.

Эти фактором объясняется традиционность школьного образования, трудность сдвига в сторону новаторства. Как родители, так и общество в целом боятся, что введя новшества в систему обучения, разрешив педагогам и обучающимся мыслить креативно и самостоятельно, исследовательски, тем самым можно спровоцировать социальные изменения, захват той или иной социальной группой, желающей навязать свои ценности. Современной школе удобнее быть представителем всех, тем самым она сохраняет право на беспристрастность.

С одной стороны такое стремление образовательной системы к сохранению традиций понятно. С другой стороны, возникает негативная тенденция к консервации образовательных программ и методов обучения.

Одной из основополагающих черт современного школьного образования, считает Липман, является рациональность. Это главный организующий принцип. Рациональность как принцип предполагает наличие цели для реализации и систему шагов для достижения этой цели.

Целью школы, в этой связи, является «производство образованных личностей, настолько овладевших знанием, насколько им надлежит быть знающими» [2].

Далее М. Липман в своей концепции переходит к сравнительному анализу рациональности и разумности. Разумность по Липману - не есть чистая рациональность. Это рациональность, смягченная суждением. Школы, как и суды, подчиняются принципам рациональности, однако в демократическом обществе мы больше всего нуждаемся в разумных гражданах.

Таким образом, цель практики рефлексивного образования поставлена - обучать так, чтобы обучающиеся стали разумными. Далее закономерно возникает вопрос о механизмах и методах формирования разумности.

По мнению Липмана, необходима не только рациональная организация школы, которая оправдывала бы ее существование как института, но такая организация, которая позволит на выходе из нее получить «более разумных людей».

Для этого с учащимися, которые проходят через школу, следует обращаться разумно. Это значит, что каждый аспект школьного обучения, с одной стороны, должен иметь рациональное оправдание, с другой стороны – быть разумным. «Воспитанные в системе разумных общественных институтов, имеют больше шансов стать разумными, нежели дети, выросшие в нерациональных условиях. Более разумные школы означают более разумных будущих родителей, более разумных граждан и более разумную систему ценностей» [2].

Обучение разумности предполагает обучение мышлению. М. Липман обращает внимание на то, что с этой проблемой столкнулся еще И. Кант, который искренне желал, чтобы люди думали самостоятельно.

Современный подход к воспитанию разумности несколько отличается тем, что самостоятельное мышление по Канту не предполагает исследовательской деятельности. Тогда как М. Липман именно формирование навыков исследователя закладывает в основу разумного образования и воспитания.

Многие педагоги и психологи отмечают, что, изначально по своей естественной природе маленькие дети полны жизни. Их определяющая черта развития – это любопытство и воображение. Когда дети поступают в учреждения образования и начинают получать формальное образование, эти качества временно сохраняются, но затем постепенно исчезают. Это говорит о том, что традиционный процесс обучения делает их пассивными. Если общение с ровесниками в некоторой степени компенсирует пассивность, то процесс получения образования становится для них тяжелым испытанием.

Исследуя причины угасания интереса ребенка к обучению, М. Липман проводит сравнительный анализ условий жизни ребенка до школы и после поступления туда. Он делает вывод о том, что жизненная среда дошкольника видится им как таинственная и загадочная. Эта среда сплошь проблематична, а проблема требует исследования, рефлексивного вопрошания. Тем самым среда провоцирует мышление. При поступлении в школу ребенок сталкивается с полностью организованной структурой. В основе всего лежит расписание. Вся деятельность приспособлена к расписанию. Как следствие меньшую роль играет контекст, а большую текст. Школьный язык – универсален, в нем отсутствуют намеки и загадочность. Но такая обстановка не способствует вдохновению, исследованию и творчеству. Более того она забирает изначально, данную ребенку от природы интеллектуальную энергию, при этом мало что дает взамен. Другими словами, школа предоставляет меньше стимулов для творческого мышления, нежели другие среды, где может помимо школы находиться ребенок.

Другая сторона процесса образования представлена учителем. В этой связи, М. Липман отмечает, что угасание исследовательской энергии вряд ли является виной учителя. Скорее это недостатки системы. «Учителя работают так, как их обучали, и как бы там ни было, работают хорошо. Проблема состоит в том, что то, чему их обучали, относится к области образования, послышки которой принимаются за сами собой разумеющиеся и их переоценка вовсе не считается нужной. В обычной академической практике не принято ставить под вопрос чью-либо профессиональную подготовку. Конечно, многие учителя сегодня понимают, что настойчивые требования порядка и дисциплины могут свести на нет результаты работы и могут разрушить в детях спонтанность, культивировать и поощрять которую они более всего стремятся» [2].

Детям свойственно обостренное чувство реальности. Но, зачастую, им не понятен смысл вещей и еще более трудны для понимания взаимосвязи. Результатом такого непонимания является выстраивание понимания смысла вещей по-своему. Но «по-своему» не всегда есть хорошо и правильно. В помощи в выстраивании полезных смыслов и заключается роль педагога.

М. Липман пишет: «Вот почему детям следует дать вместо книг, содержащих информацию, в качестве текстов повествовательный материал, в котором рост и развитие, с повторяющимися темами и вариациями, постоянно находились бы перед их глазами. Иначе говоря, им необходимы и модели самой разумности, и модели ее достижения. Последнее лучше обеспечивается соответствующей программой и сообществом детей – ровесников».

Размышляя об образовательной деятельности философ обращается к понятию учебной практики. По его мнению, можно провести разграничение между "обычной" и "критической" учебной практикой. Под практикой он понимает любую методичную деятельность. Школьная учебная практика – традиционна, «обычна». В некоторых случаях традиционная практика может оказаться непродуктивной и неэффективной и, тем не менее, продолжаться довольно долгое время из-за отсутствия альтернатив.

Таким образом, целесообразно осознать необходимость и перейти к так называемой критической практике.

М. Липман выделяет четыре этапа перехода к критическому осмыслению практики:

- 1) критика практики своих коллег;

- 2) самокритика;
- 3) коррекция практики других;
- 4) самокоррекция.

Если хотя бы один из этих компонентов начинает осознаваться, а затем реализовываться, то можно говорить о переходе обычной образовательной практики к критической. Критическое осмысление практики привносит в практику исследовательский элемент.

«Переосмысление» практики неминуемо приводит исследователя к проблеме «переструктурирования» образовательного процесса, формирования другой парадигмы.

М. Липман исследует две основных парадигмы образовательной практики: стандартную парадигму обычной практики и рефлексивную парадигму критической практики.

Основные допущения стандартной парадигмы он представляет следующим образом:

1. Образование состоит в передаче знания от тех, кто знает, к тем, кто не обладает знанием.

2. Познание направлено на мир. Наше знание мира является недвусмысленным, определенным, не содержит загадок.

3. Знание распределено по дисциплинам, которые не пересекаются и в своей совокупности исчерпывают познаваемый мир.

4. Учитель играет авторитарную роль в образовательном процессе, ибо только учителям известно могут ли ученики усвоить то, что они знают.

5. Учащиеся овладевают знаниями путем поглощения информации, то есть неких конкретных данных; образованный ум – ум, напичканный знанием.

Доминирующие посылки рефлексивной парадигмы являются совершенно иными:

1. Обучение – это результат участия в руководимом учителем исследовательском сообществе, одной из целей которого является достижение понимания и хорошего суждения.

2. Учащихся побуждают думать о мире, представляя наше знание о нем как двусмысленное, неопределенное и загадочное.

3. Дисциплины, в рамках которых происходит исследование, не считаются исчерпывающими, допускается их пересечение; их отношение к своему содержанию достаточно проблематично.

4. Позиция учителя не авторитарна, она открыта опровержению (т. е. готовности признать ошибку).

5. Предполагается, что учащиеся становятся вдумчивыми, рефлексивными, все более рассудительными и благоразумными.

6. Фокус образовательного процесса направлен не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов.

Итак, рефлексивная парадигма подходит к образованию с позиций исследовательской деятельности, в отличие от стандартной парадигмы.

Соответственно существует разница в задачах и методах образования. Например, в стандартной парадигме, пишет М. Липман, учителя опрашивают учащихся, а в рефлексивной парадигме учителя и ученики задаются вопросами. В стандартной парадигме учащиеся считаются мыслящими в том случае, если они выучили то, чему их обучают; в рефлексивной парадигме учащиеся считаются мыслящими, когда они участвуют в сообществе исследователей [3].

В итоге ключевыми понятиями новой парадигмы следует считать такие понятия как исследование, сообщество, рациональность, справедливость, творчество, автономия. Каждое из этих понятий имеет глубокий смысл, а принципы работы с ними не должны ограничиваться средней школой, а активно использоваться на всех уровнях образования.

Таким образом, идеи Г. Ноля, М. Липмана, представителей структурной герменевтики соотносятся с принципами гуманитарной педагогики как направления философии образования и, в полной мере, с принципами образования культурологического.

Список использованных источников:

1. Колташ С.И. Философско-методологические основания педагогики: история, проблемы, перспективы развития // European Social Science Journal. 2013. № 9-3 (36). С. 35-41.
2. Философия для детей / отв. ред. Н.С. Юлина. М.: Ифран, 1996. 464 с.
3. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge University Press, New York. 2003. 304 p.