

УДК 37.015

Л.В. Быкасова

*Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ: ОТ СТРУКТУРАЛИЗМА К ДЕКОНСТРУКТИВИЗМУ

С позиций системного подхода в статье предпринята попытка рефлексии использования механизмов познания, рассматриваемого как синтез когнитивных практик, и объяснения поиска нового понятийного аппарата, отвечающего современному экзистенциально-антропологическому дискурсу педагогической науки, представляющей гетерогенный контент, и нуждающийся в ревизии категориального аппарата, чьи дефиниции в результате эволюции и социокультурных изменений либо не совпадают, либо имеют специфический смысл, обусловленный семантической окраской концепта.

Экзистенция общества, эпистемный потенциал, эмпирическое фундирование, предметно-рефлексивная мотивация.

In the article an attempt of reflection of the mechanisms of cognition, considered as a synthesis of cognitive practices, from the standpoint of system approach is made; explanation of the search for a new conceptual apparatus that meets modern existential-anthropological discourse of pedagogy, representing heterogeneous content and requiring revision of the categorical apparatus, definition of which as a result of evolution and sociocultural changes either do not match or have a specific meaning due to the semantics of the concept, is provided.

The existence of society, epistemic potential, empirical site foundation, domain-reflective motivation.

Введение

«Эпистемология – теория познания – это специфический феномен, созданный абстрактным мышлением» [4, с. 29]. Поскольку человек не обладает необходимыми средствами для описания акта познания как естественной жизни, возникает потребность изменения самого «описательного аппарата» теории познания. Другими словами, нужно сформировать иной взгляд на познание, опираясь на гносеологические или логические приемы; феноменологическую абстракцию; эмпирию понятий, эксплицируемую в содержании понятий; чувственный опыт; эволюционно-исторический подход и др. [Цит. по: 3, с. 13]. Применение данных аналитических процедур позволит познавать мир не только органами, данными природой при рождении, но и органами, возникшими в пространстве познания, а также успешно использовать механизмы познания.

Основная часть

В эволюции эпистемологов сформировалось три направления:

1) познавательное. Г. Фоллмер, К. Лоренц, Д. Кэмпбэл доказывают, что модели эволюции и самоорганизации сложных систем возможно применить к познавательной деятельности человека;

2) генетическое. Э. Эзер, К. Поппер, С. Тулмин используют эволюционные модели для исследования роста научного знания посредством влияния социума и культуры;

3) синтетическое. И.Т. Касавин, М.К. Мамардашвили, И.П. Меркулов разрабатывают неклассическую теорию познания, преодолевая внешне соотношение когнитивного и социокультурного.

Данные направления, объединяя усилия, позволяют осуществлять синтез когнитивных практик, поиск понятийного аппарата, типов опыта для создания современной концепции реального познания.

Философствование о познании может иметь и антисистематический, периферийный характер (М. Хайдеггер, Х.Г. Гадамер, Ж. Деррида). Примером может служить структурализм – духовное движение, возникшее во Франции после Второй мировой войны, которое пыталось построить учение о методе, опираясь на структуру как основную данность, позволяющую дать определение всем феноменам [Цит. по: 5, с. 427] (представители движения Ж. Лакан, М. Фуко, К. Леви-Строс). Под структурой структурализм понимает реальную данность, которая существует объективно, но может быть выявлена субъективно. Структуры в структурализме являются интеллигибельными (умопостигаемыми) правилами комплексов и целостностей действительности, которые определяются из их взаимоотношения и, таким образом, имеют свойство формально передаваться [5, с. 427]. Дискурс и понятийный аппарат этих практик нетрадиционен, часто близок к арсеналу художественного мышления.

В конце 1960-х гг. во Франции возникло новое течение – деконструктивизм, дистанцировавшийся от систематизированного, цельного понятия струк-

туры, принятого в старом структурализме, а также от принципа бинарной оппозиции. В качестве основной структуры деконструктивизм предлагает бесконечную череду обозначений и принцип плюрализма (Ф. Ницше, М. Хайдеггер, З. Фрейд, М. Фуко. [Цит. по: 5, с. 354]. Новое время уверенно вывело на первое место экзистенциально-антропологические традиции познания (синектика и ее инструменты: аналогия, метафора, анафора), что позволило переосмыслить роль и место человека познающего.

Одним из примеров современной концепции реального познания является педагогика. Стремительный темп жизни способствует возникновению новых оригинальных концептов и теорий в педагогиках мира. Их рефлексия помогает нам установить, что категориальный аппарат современной педагогической науки широк и разнообразен, при этом объем многих дефиниций либо не совпадает, либо имеет специфический смысл, обусловленный семантической окраской концепта.

Так, концепт «педагогика искусства» имеет двоякую дефиницию. В научном контексте педагогика искусства – часть педагогики культуры, имеющая четырехкомпонентную структуру: инкультурация, социализация, воспитание, образование. В бытийном плане педагогика искусства – это формирование личности и идентичности; терапия, ведущая к улучшению вкуса; «воспитательная дистанция» (формирование Я-характера).

В формате деконструктивизма актуальная педагогика искусства – свидетель

– *расцвета* современного ощущения искусства (картина – это не только художественно-исторический артефакт, но и всеобщая визуальная тестовая система, делающая возможной культурную коммуникацию);

– *легитимности* художественно-педагогических дебатов (возможность субъект-объектного диалога, актуализация художественного производства, деятельность по выравниванию педагогического и методического ландшафтов);

– дальнейшей *эстетизации* культуры (соединение эмоционального, рационального, интуиции; расширение художественно-эстетического горизонта субъекта; воспитание эстетического вкуса).

Педагогика искусства базируется на философии искусства Мартина Хайдеггера. Его «саморазвертывание» занимает центральное место в «самотолковании» субъекта, на котором строятся основные современные педагогические теории (Г. Отто, Г. Пеез, К.-П. Бушкюле).

Феноменами эстетической философии являются две стороны художественной действительности: с одной стороны это канонизация, экземплярность, интерпретация художественных объектов; с другой стороны – выработка философской наукой актуальных концептов, ценностных установок, формирование художественно-эстетического сознания.

Цель педагогики искусства – становление субъекта посредством образования в свободе и для свободы: свобода от политической и экономической детерминации и свобода для «развертывания» личности.

Важнейшее значение в педагогике искусства принадлежит искусству. Причины – в его уникальности, в свободе, в способности формировать разностороннюю личность, в возможности общественный опыт превращать в опыт личный (в связи с изначальной комплексностью искусства).

Искусство как существенный эпицентр педагогики искусства является *медиумом* стабилизации личности, ее социализации; свободы познания мира и его природы; конструктивных альтернатив; продуктивной игры о миропредставлении в картинах. Статус педагогики искусства заключается в развитии незавершенного художественного образа с открытым будущим. Это позволяет

– преодолевать блокаду художественной теории;

– воспринимать гетерогенность художественных концептов не первично, а как переходный феномен;

– актуализировать возникающий неoinституционализм в педагогике искусства: так называемое «наблюдательное учение». Данный концепт подразумевает изменение в процессе, возникающем вследствие предметно-рефлексивной мотивации, которая, в свою очередь, инициирует не только реакцию на внешнее окружение, но и эксплицирует эмпирическую практику, что позволяет сформулировать новую педагогическую опцию: влиять на ученика как можно меньше, но столько – сколько нужно.

Педагогика искусства оказывает значительное влияние на воспитание. Рассмотрим роль художественного образования и эстетического воспитания в педагогике искусства. В современной европейской педагогике предпочтение отдается концепту «эстетическое образование», как более емкому по содержанию. Эстетическое образование и художественное образование являются генетически необходимыми для полноценного умственного и физического труда, позволяющими стать человеку разумным; это незаменимые ферменты общества, которые гарантируют его социальный и технический прогресс. Базовая плоскость этих концептов находится в формировании ценностной ориентации субъекта образования; качественного контента; новой образовательной платформы.

Естественно рассуждать, что эстетическое позволяет субъекту полнее и глубже рефлексировать образовательный процесс и познать самого себя: выявить сущность человека; развить духовную надбиологическую сферу; актуализировать личность ребенка в целом и его эстетическое развитие в частности.

Эстетическое отношение к окружающему миру выполняет ряд важных функций:

– регулирующую функцию между системами человек – человек, человек – природа, человек – общество;

– функцию гармонизирующую (бессознание – подсознание – сознание);

– внутренних и внешних процессов и проявлений (духовные, психические, ментальные, образовательные).

Современная модель художественного мышления в современной педагогической науке базируется в основном на двух моделях:

- а) нелинейная «трехшаговая» модель: исследование – конструкция – трансформация;
- б) четырехблочная модель: воззрение – рефлексия – воображение – изображение.

С помощью развитого художественного мышления возможно исследовать, обосновать и рефлексировать свои собственные умозаключения на научно-историческом (подражание), научно-теоретическом (мастерство), научно-этическом уровне (творчество). Художественное исследование введено в поле художественно-дидактического дискурса.

Педагогика искусства использует три критерия «художественного»:

1. В искусстве манифестируется особое представление, наглядное мышление, которое проявляется в знаковых системах: независимо от того, является ли художественное произведение абстрактным или конкретным, двухмерным изображением на плоскости, трехмерным пластическим объектом или многомерным оптическим процессом.

2. Благодаря свободе выбора форм выражения и материалов, художественные произведения лишаются рациональной цели повседневной жизни. Это качество заметно тогда, когда художественное произведение еще не достигло всеобщего признания, пока оно не стало общим благосостоянием или функционирует как символ статуса «обеспеченных слоев» населения.

3. Искусство как особый отпечаток человеческой воли и способности проявляется благодаря аутентичности процесса просмотра и производства, которые соразмерны с тем, что художники придают своим изображениям выразительную силу, реалистичность, необычность в последовательной и адекватно изображаемой форме. В соответствии с этими положениями об искусстве учителя школ проводят отбор произведений для урока.

В русле перехода от структурализма к деконструктивизму представляется своевременным рассмотреть методы современной педагогики искусства. Палитра используемых методов очень разнообразна:

- редукция (видоизменение, новые импульсы);
- элементаризация (рефлексия составных частей);
- реконструкция (воссоздание, ремикс как признак гибридности);
- трансформация (модификация, ревизия);
- предиктографическое описание (формализация художественно-эстетического знания, педагогическая легитимность, восприятие);
- иконологический анализ (собственная эстетическая практика, социальная инклюзивность);
- иконографический синтез (эмпирическое фундирование на основе синтетической интуиции) и др.

В русле компетентностного подхода обратимся к областям, с помощью которых возможно формировать различные компетенции в области педагогики искусства [Цит. по: 1, с. 18]. Таких областей четыре:

социально-коммуникативная, методико-стратегическая, персональная, предметно-содержательная. Все они ответственны за гармоничное развитие субъекта в социуме. Для индивида и социума важна взаимная успешность.

Успешной экзистенции общества способствует развитие художественной коммуникации (как многогранный, симметричный процесс), направленный на развитие новой социально-культурной оптики, с помощью которой возможно изменить окружающий мир (интеракции, межкультурная коммуникация, креативные проекты). Из «серой» субстанции с отговоркой «ничего не знаю» необходимо стремиться формировать субъекта с установкой «знаю все». Сделать это возможно с помощью художественного образовательного проекта, имеющего стратегические линии: общение друг с другом, посредством друг друга, с самим собой. Данные стратегические линии

- основываются на основной компетенции: иди-видуальное образование на межперсональном и внутриперсональном уровне;
- помогут развить нарративного субъекта образования, ориентированного на достижение поставленной цели;
- предполагают использование педагогом личностноцентрированного подхода в обучении.

Наиболее продуктивными направлениями современной художественно-педагогической интервенции являются: использование специальных индикаторов и инклюзивность образовательного процесса.

Использование специальных индикаторов: лексические конструкции, концепты, клише, побуждающие школьника к мыслительной деятельности, рассуждению, дискуссии; стилистические средства, обеспечивающие герменевтический анализ художественного текста (метафоры, эпитеты, анафоры); рефлексия художественного процесса.

Инклюзивность образовательного процесса. Детское школьное сообщество представляет собой пестрый контент, в котором существуют различные формы и модели объединений детей и подростков (общий интерес, дружеские отношения, симпатия, социальный статус и др.). Для обеспечения инклюзивности художественно-образовательного процесса педагогу необходимо стремиться к построению многообразных групп обучаемых из гомогенные и гетерогенные потоки.

Современная школа – это статично фиксированное и доминирующее место взрослых. В то же время – это приоритетное пространство для детства, для развития интеллектуального, физического, творческого потенциала школьников [Цит. по: 2, с. 23]. Определить границу влияния учителей на творчество «без границ» детей и юношества довольно сложно, так как современные стратегии образования (в том числе, художественные) раздвигают рамки художественного исследования, предполагают изменение императивов педагогики искусства (вместо четкой прегнантности свобода выбора и фантазия), помогают в (само)познании субъекта.

Выводы

Обобщая сказанное, отметим, что фокус современной педагогики искусства изменяется под влиянием ее эпистемного потенциала (художественные экспликации, каноны, дискурсы), что предоставляет платформу демократическому заказу на образование: учитель – тьютор, ученик – равноправный партнер. Таким образом, с определенной долей условности можно утверждать, что рецептивная способность субъекта и возможность эстетической оценки усиливается в рамках современного деконструктивизма.

Литература

1. Беляева В.А., Петренко А.А. Компетентностный подход в образовании: моделирование и проектирование. Рязань, 2014.
2. Быкасова Л.В., Федотова О.Д. Потенциалцентрированный подход в педагогике // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 22–29.

3. Мамардашвили М.К. Стрела познания. Набросок естественноисторической гносеологии. М., 1996. С. 13–14.
4. Микешина Л.А. Философия познания. М., 2009.
5. Философский словарь. М., 2003.

References

1. Belyaeva V.A., Petrenko A.A. *Kompetentnostnyi podhod v obrazovanii: modelirovanie i proektirovanie* [Competence approach in education: simulation and design]. Ryazan', 2014.
2. Bykasova L.V., Fedotova O.D. *Potencialcentrirovannyi podhod v pedagogike* [Potential Centered approach to pedagogy]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* [Southern Federal University. Jurisprudence], 2009, № 7, pp. 22–29.
3. Mamardashvili M.K. *Strela poznaniya. Nabrosok estestvennoistoricheskoi gnoseologii* [Boom knowledge. Sketch naturally historical epistemology]. Moscow, 1996, pp. 13–14.
4. Mikesheva L.A. *Filosofiya poznaniya* [Philosophy of knowledge]. Moscow, 2009.
5. *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. Moscow, 2003.

УДК 37.013

Н.А. Власова

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Ф.И. Кевля
Вологодский государственный университет*

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты критерии и показатели уровня сформированности общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования. Автором обоснована актуальность проблемы, необходимость разработки критериально-оценочного аппарата по выявлению уровня сформированности общей культуры младшего школьника как одной из важнейших задач ФГОС НОО.

Формирование, общая культура, младший школьник, критерии, показатели, иноязычное образование.

The article provides criteria and indicators of the level of the elementary school student general culture formation within foreign language study. The author proves urgency of the issue, stresses on the necessity of the criterion-evaluation unit development to detect the level of the elementary school student general culture as one of the most important goals of the Federal State Education Standard for basic elementary school education.

Formation, general culture, elementary school student, criteria, indicators, foreign language study.

Введение

Сегодня формирование общей культуры младшего школьника является одной из основных целей начального общего образования. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) указывается, что основная образовательная программа должна быть направлена на «формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие» [7, с. 6]. Цель статьи – предложить критерии и показатели уровня сформированности общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования, поскольку теоретические положения Стандарта не проливают свет на механизм формирования общей культуры младшего школьника, оставляя поле для их дальнейших научных разработок.

Основная часть

В данной статье представлены критерии и показатели уровня сформированности общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования.

Понятие «критерий» в педагогике определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [3, с. 149]. И.А. Маврина «критерий» характеризует как средство, с помощью которого измеряются уровни, степени проявления того или иного явления [4, с. 30]. Критерий выражает наиболее общий признак, по которому происходит оценка, а степень проявления, качественная сформированность выражается в конкретных показателях [5, с. 348].

Под общей культурой младшего школьника нами понимается совокупность взглядов, усвоенных зна-