

УДК 371.3
ББК 74.202.5
Ф 53

Т.В. Филиппова

Ассистент кафедры русской истории исторического факультета Псковского государственного университета; E-mail: Filippovahistory@gmail.com

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ МИРОПОНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье представлены современные методологические подходы, которые позволяют выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективный процесс становления миропонимания учащихся средствами гуманитарного знания.

Ключевые слова: подход, методологический подход, миропонимание, мировоззрение, гуманитарное знание.

T.V. Filippova

Lecturer Assistant of Russian History Department of Faculty of History, Pskov State University; E-mail: Filippovahistory@gmail.com

THE MAIN METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE WORLD-VIEW OF STUDENTS BY MEANS OF THE HUMANITIES KNOWLEDGE

Abstract. This paper presents the current methodological approaches that identify pedagogical conditions providing efficient formation of the world-view of students by means of the humanities knowledge.

Keywords: approach, methodological approach, world-view, world outlook, humanities knowledge.

Проблема становления миропонимания учащихся в образовательном процессе была и остаётся актуальной. В законе Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 года в качестве основного требования к содержанию образования выступает необходимость в «формировании у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира» [1, с. 14]. Это требование может быть интерпретировано как основа и результат сформированного миропонимания человека. В Национальной доктрине образования Российской Федерации от 16 марта 2006 года (на период до 2025

г.) одной из приоритетных задач провозглашается «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения» [2, с. 99]. Несмотря на то, что с тех пор прошло несколько лет, категория «миропонимание» не утратила своей актуальности и нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утвержденном Приказом министра образования и науки Российской Федерации №1897 от 17 декабря 2010 г. (вступил в силу 11 марта 2011 г.). Указанным стандартом предусматривается, что предметные результаты изучения предметной области «Общественно-научные

предметы», включающей в себя историю России и всеобщую историю, должны отражать, в частности, «формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества» [3, с. 13].

Миропонимание составляет понятийный, интеллектуальный аспект мировоззрения, который базируется на обобщённых знаниях. В широком смысле слова «миропонимание — это совокупность знаний о мире» [4, с. 237], в узком смысле слова миропонимание — это «система знаний, ценностей, норм и идеалов, установок, присущих в определённый исторический период обществу в целом и человеку в частности» [5, с. 11]. Миропонимание рассматривается как руководство к действию, включённое в систему мировоззрения, мировоззрение в свою очередь — это действие человека, руководствующегося пониманием мира.

В методологическом основании мы выделили подходы к исследованию педагогических условий процесса становления миропонимания: синергетический и системный, деятельностный, герменевтический, онтологический, антропологический, диалогический.

Реализация синергетического и системного подходов (синергетический — Г. Хакен, В. А. Игнатова, С.Л. Гусев, С.И. Левикова, С.В. Родионов и др. и системный — В.П. Беспалько, И. Калинаускас, Т.В. Курчашова, В.Н. Садовский и др.) позволяет сделать вывод о том, что миропонимание обладает признаками синергетической системы. Миропонимание возможно представить как открытую систему: идет процесс обмена информацией (знаниями) между миром и человеком, человеком и миром (обратная связь), целенаправленного добывания информации (знания). Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства. Меняются знания о мире, возникает нелинейность процесса и результата

миропонимания. Постоянно увеличивающееся информационное пространство выводит систему из устойчивого равновесия, изменяет миропонимание человека.

Педагогу важно понять синергетический принцип процесса становления миропонимания человека, его открытость, неединственность, альтернативность, осознать необходимость его становления и формирования для человека.

Важное свойство синергетики заключается в том, что даже слабые информационные воздействия на сложную систему, находящуюся в области бифуркации (человек в ситуации перехода от непонимания к пониманию), могут стать решающими для выбора той или иной траектории ее дальнейшего развития, в основе которой будут находиться знания, ценности, смыслы. Подтверждается необходимость педагогического просвещения, развития информационной компетентности человека.

Вместе с тем следует признать ограниченные возможности вмешательства педагога в процесс становления миропонимания, так как этот процесс продолжается в течение всей жизни человека, миропонимание подвержено изменениям.

Изменения миропонимания человека происходят в активной познавательной, смыслотворческой деятельности. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман и др.) позволяет проследить этапы становления миропонимания. На установочно-пропедевтическом этапе — усвоение системы понятий и фактов; на базовом этапе — перевод усвоенных знаний на уровень личностных смыслов; на поддерживающе-коррекционном — развитие творческого отношения к процессу саморазвития миропонимания, преобразование личностных смыслов в ценности. Главным источником на всех этапах являются потребности и мотивы человека (Для чего мне нужно понимать мир? Какие знания мне необходимы, чтобы понять мир? Поняв мир, смогу ли я понять

себя?). Мотивы являются своеобразными мостами между человеком и миром (действительностью), ведущими к миропониманию. Из отношения мотива и цели рождается личностный смысл.

Б.С. Братусем было введено новое понятие смыслового образования личности. «Смысловое образование — это целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то или иное смысловое отношение к миру» [6, с. 35]. Это определение акцентирует системный характер смыслового образования за счет связи различных уровней отношений. Таким образом, смысловое образование рассматривается как частный случай смысловой структуры и смыслообразования. Братусь рассматривает процесс порождения смыслов как одну из важнейших сторон человеческого бытия. В структуре сознания он выделяет особый высший уровень, отвечающий за производство смысловых ориентации, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и себе. С этим уровнем Братусь связывает ядро человека, задаваемое системой общих смысловых образований.

В теории личности В. Франкла смысл представлен как жизненная задача. Смысл, по мнению Франкла, не абстрактен, он тесно связан с конкретными ситуациями. Каждая отдельно взятая ситуация несёт в себе свой смысл, различный для различных людей, но одновременно истинный для каждого. Смысл меняется не только от человека к человеку, но и от ситуации к ситуации. «Смысл объективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в реальной действительности, именно поэтому он выступает для человека как данность, требующая своей реализации» [7, с. 14].

Смысл становится важнейшим понятием гуманистической педагогики. Задача образования в том, чтобы открыть ребенку мир, мир ценностей. Ценности науки, истории, культуры, природы и др. могут быть представлены детям, а смыслы — нет. Ценности, значения, нормы, знания можно

и передать, смыслы — только предъявить. Они не могут быть усвоены, а лишь выработаны, открыты, обнаружены в результате поиска как следствие внутренней работы благодаря активности, деятельности индивида. Ценности только тогда становятся смыслами, когда они «прожиты» человеком.

Создание условий для открытия и реализации учащимися собственных смыслов становится приоритетным направлением в построении учебного процесса, в становлении целостного миропонимания. Поскольку именно в процессе реализации смыслов человек развивает как свои творческие и познавательные возможности, так и свой внутренний мир в целом. Реализация данного принципа предполагает, что учащийся активно участвует в создании знания, выступающего средством для его собственного самостроительства, включается в процесс поиска смысла усваиваемых знаний, не ограничиваясь лишь добросовестным усвоением заданных извне значений.

Гуманитарные науки имеют ощутимые возможности обретения смысла человеком, ибо направлены на самого человека, изучают его непрерывные контакты с объективной реальностью (миром). Явления, события и процессы — это и есть мир, они же и носители смыслов, которые вносятся и изменяются в деятельности. Разработка деятельностного подхода педагогом при реализации модели становления миропонимания учащихся, и последовательная его реализация будут способствовать: переводу знания на язык целей, смыслов, технологий; приданию результатам образования социально и личностно значимого характера; повышению мотивации и интереса к учению; формированию целостного миропонимания учащихся. Достичь этого возможно путём выбора активных форм и методов обучения, если знание будет рассматриваться не как цель содержания образования, а как средство, ибо человек понимает не знание, а отражённый в нём мир. При этом миропонимание будет представлять собой не просто совокупность знаний, а осмысление знания, действие с ним,

перевод информации на язык смыслов, целей, технологий.

Процесс перевода знания на язык целей, смыслов невозможен без обращения к герменевтическому подходу (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, В. Гумбольдт, Г.-Г. Гадамер, В. Дильтей, А.Ф. Лосев, А.А. Потенция и др.). По мнению ряда учёных, одной из особенностей гуманитарного познания является тот факт, что предметом выступают тексты. Это можно объяснить тем, что социально-исторические явления носят целеполагающий характер и представляют собой события и процессы, созданные человеком, которыми руководили определённые мотивы, цели, ценности.

Раскрыть смысловой план социально-исторической реальности возможно в форме понимания. Возникновение понимания того или иного исторического процесса будет способствовать налаживанию диалога между субъектом (интерпретатором) как представителем отдельной исторической эпохи и автором, трактующим исторический процесс, как представителем предшествующей исторической эпохи, в рамках которой произошло то или иное событие.

Подобное понимание текстов будет носить диалогичный характер, поскольку предполагает взаимопроникновение двух субъективных миров участников диалога. В этом случае следует отметить, что понимание — это диалектическое единство, взаимопроникновение двух миров.

Согласно мнению В.Г. Кузнецова [8], понимание должно ориентироваться на внутренний мир человека (субъективная составляющая), на структуру текста, которая способствует пониманию методов осмысления мира, характерных для другой эпохи.

Текст является источником исторического знания с точки зрения реального бытия, имевшего место в истории. Подразумевается подход к тексту как к фрагменту бытия, культуры, который будет соотноситься с ценностными установками человека, с накопленными знаниями (информацией). Подобное соотношение будет представлять собой творческое освоение мира, в процессе

которого будет происходить открытие собственных смыслов, ценностей, знаний.

В процессе понимания текста перед человеком возникают новые перспективы отношения к истории, обществу, собственному бытию. Иными словами, индивидуальное бытие становится бытием, «задетым за живое»: по словам П. Рикера [9], понять себя — значит понять себя до текста и получить от текста условие иного «Я». Понимание собственного внутреннего мира достигается с помощью интроспекции (самонаблюдения), понимания чужого мира путем «вживания», «сопереживания», «вчувствования».

Сам процесс понимания текста активизирует познавательные возможности учащихся. Активизация проявляется в том, что имеющиеся знания включаются в деятельность, обогащается информационный опыт, идёт прибавление знаний к уже имеющимся, которые он имел до обращения к конкретному тексту, в нашем случае историческому.

В диалогической концепции понимания текстов, разработанной М.М. Бахтиным [10], выделяется три этапа, в соответствии с которыми осуществляется процесс понимания. Вначале текст переносится в настоящее время (рассматривается в контексте времени понимающего субъекта), затем произведение рассматривается с точки зрения его создателя, и, наконец, предвосхищение будущего контекста. Отсюда следует, что для процесса понимания характерно движение от предварительного понимания, задаваемого внутренним миром человека, к более широкому опосредованному другим миром.

Обратимся к уровням понимания текста. Первый уровень — лингвистический. На этом уровне выделяются лексические единицы текста, определяются связи между ними. Второй уровень — интерпретация. Третий уровень — постижение смысла (осознание содержания).

Обозначенные выше уровни и этапы понимания исторического текста позволяют выделить этапы процесса становления миропонимания, которые следуют следующей логике: от накопления

и систематизации теоретических знаний через их критическое осмысление и интерпретацию к становлению ценностно-ориентированных отношений к миру и себе и последующее их закрепление и качественное использование.

Познание фрагментов исторической действительности и конструирование их моделей в сознании человека являются самоцелью понимания мира через исторический текст. Понимание исторического текста требует от человека не только «личностной самоотдачи», предполагающей диалогическое, ценностное погружение в мир определённой эпохи, но и во внутренний мир самого создателя текста с целью формирования целостного миропонимания.

В этом случае современные информационные технологии должны представлять собой диалог, включающий в себя как невербальный диалог, так и вербальный. Вербальный диалог может быть устным (человек-человек) и письменным (диалог с учебником, историческим источником, с книгой и т.д.).

Гносеологический методологический подход в рассмотрении вопроса о миропонимании мы дополняем онтологическими, бытийными (М.М. Бахтин, О.Ф. Бильнов, М. Бубер, В.В. Горшкова, В. Дильтей, Л.М. Лузина, И.И. Сулима и др.). Представление о миропонимании с позиции онтологического подхода, основой которого является философская антропология — учение о сущности человека и его месте в мире, его жизненном призвании, специфике его бытия, предполагает рассмотрение миропонимания как реального бытия человека, способности «быть» в мире «иметь» (Э. Фромм). С точки зрения антропологического психологизма и экзистенциализма каждый человек понимается как активное существо, включенное в процесс поиска условий, обеспечивающих его внутренние потребности. В качестве одного из них способность понять мир, который в свою очередь призван придать смысл и определенную направленность жизни, понять через мир самого себя. Человек не сможет жить в непонятном ему мире, это помешает ему действовать, а значит, жить.

Та готовность, с которой человек стремится понять мир, подтверждает и другое положение философской антропологии: всякая деятельность есть культуropolагающая, то есть созидаящая новое, и эта деятельность — биологически необходимый процесс.

Рассмотрение миропонимания как бытийной категории предполагает необходимость его формирования и становления в данный момент времени и в данных неповторимых условиях посредством понимания. Миропонимание отражает особенности жизни, видение мира старших школьников в современных условиях и наполняет их смыслами, ценностями. Бытийный подход исключает для исследователя вопрос: «Возможно ли понять мир?» Бытие есть и потому нуждается в рассмотрении и понимании того, «как с ним быть».

Отношение человека к миру — «это отношение к нему, как к бесконечности, которая включает в себя человека, может его поглотить и подавить, обуславливает всю его жизнь, и отношение к миру, как к объекту, в который человек может проникнуть познанием и переделать действиями» [11, с. 81]. То есть включение ребёнка в бытие возможно путём включения его в активную познавательную деятельность, где он своими действиями преобразует «наличное» бытие.

«Наличное» бытие ребёнка в каждый данный момент его жизни может быть определено, понято только через его отношение ко всему сущему.

Специфика онтологических подходов — в преобладании ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов образовательного процесса. Это обусловлено тем очевидным фактом, что человеческое бытие во всей его целостности, открытости прошлому, настоящему и будущему, текучести, неустойчивости нельзя непосредственно созерцать, то есть изучать посредством научных методов. Мы исповедуем центральное положение В. Дильтея: «Человека нельзя познать и объяснить, его можно понять и описать». Отношения понимания, устанавливавшиеся между человеком и миром, характеризуются

целостностью и погружённостью человека в целостный мир. Поэтому бытие человека, его миропонимание можно только осмысливать, понимать в процессе со-бытия преподавателя и ученика.

Сущность мировоззрения кроется в онтологии человека, духовно-практической природе его бытия. Эта природа обуславливает «особенные» размерности миропонимания — его амбивалентность, составляющую целостности противоположностей: научного — вне-научного, личностного — социального, конечного — бесконечного и т. д. Амбивалентная природа миропонимания порождает специфику его рефлексии.

Онтологический подход к понятию миропонимания, выраженный нашей позицией необходимости и правомерности признания миропонимания человека в качестве основного, неотъемлемого свойства его бытия, согласуется с положением М. Хайдеггера о том, что «здесь-бытие» — «сущее, которое в своем бытии понимающе относится к своему бытию», включает в себя и обладающее миропонимание, как содержащее истолкование.

Миропонимание представляет собой процесс «включения» человека в мир. В миропонимании формируются, трансформируются, преобразуются миры человеческого бытия, происходит «упорядочивание» первичного хаоса бытия, прояснение «непонятого мира» до его смысловой «прозрачности» — в целом идентификация человека и его адаптация к условиям внешней среды. Мир внешний «превращается» в процессе миропонимания в мир внутренний, трансформируясь в образы, смыслы и ценности, экзистенциально значимые для человека.

Процесс становления миропонимания в образовании аутентичен он-

тологии человека. В нём сливаются: 1) доминанта «знаниевой парадигмы»; 2) «методология механизма», закрепляющая приемы работы со сложными самоорганизующимися системами, способами и методами, характерными для управления простыми системами. Антропологический потенциал процесса становления миропонимания позволяет задействовать воспитательную функцию образования в контекстах самореализации личности и подключения основных составляющих сознания: знаний, смыслов, убеждений, ценностей, опирающихся на идеи целостности бытия, гармонизации миров человека.

Анализ современных методологических подходов позволил зафиксировать ведущие методологические ориентиры исследования и выявить педагогические условия превентивного характера, способствующие становлению миропонимания старших школьников.

Процедурные условия (условия, связанные с пониманием мира, себя, окружающих людей): совокупность имеющихся знаний о действительности (мире), входящих в структуру миропонимания; система интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой для понимания и включения в систему отношений «мир в человеке» и «человек в мире»; опыт эмоционально-волевого отношения к миру, к людям, к самому себе в системе миропонимания.

Организационные условия (условия, предназначенные для благоприятного и результативного «протекания» процедур понимания), связанные с выбором методов, средств, технологий и организационных форм, способствующих становлению миропонимания старших школьников средствами гуманитарного знания.

Примечания:

1. Об образовании: Федеральный закон от 5 авг. 2004 г.: [с изм. на 22 августа 2004 года] // Официальные документы в образовании. 2004. №31. С. 12-78.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект // Директор школы. 2001. №1. С. 97-105.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897 // Российская газета. 2010. 19 дек. С. 10-14.
4. Коджаспиров Г.М. Педагогическая антропология. М.: Гардарики, 2005. С. 237.

5. Пустовалова И.В. Философско-антропологический анализ категории «миропонимание» // Социосфера. 2011. №1. С. 11-17.
6. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990.
8. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Изд-во МГУ, 1991.
9. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. М.: Академия, 1995.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.

References:

1. On education: The federal law of 5 Aug. 2004: [with amendments of August 22, 2004] // Official documents in education. 2004. No. 31. P. 12-78.
2. The national doctrine of education in the Russian Federation. A project // The school head. 2001. No. 1. P. 97-105.
3. On the approval of the federal state educational standard of the main general education: The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010. No. 1897 // Rossiiskaya gazeta. 2010. Dec. 19. P. 10-14.
4. Kodzhaspirov G.M. Pedagogic anthropology. M.: Gardariki, 2005. P. 237.
5. Pustovalova I.V. Philosophical and anthropological analysis of the category “outlook” // Sotsiosfera. 2011. No. 1. С. 11-17.
6. Bratus B.S. Person’s anomalies. M.: Mysl, 1988.
7. Frankl V. Man’s search for meaning; transl. from English and German. M.: Progress, 1990.
8. Kuznetsov V.G. Hermeneutics and humanitarian cognition. M.: MSU publishing house, 1991.
9. Ricoeur P. Hermeneutics. Ethics. Politics. M.: Academiya, 1995.
10. Bakhtin M.M. Esthetics of verbal creativity. M.: Iskusstvo, 1986.
11. Rubenstein S.L. A person and world. SPb.: St. Petersburg, 2012.