

УДК 37.013.8

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ОНТОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Храмова Л.Н., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н.

*Лесосибирский педагогический институт - филиал ФГАОУ ВПО Сибирский федеральный университет,
Лесосибирск, Россия (662544, Лесосибирск, ул. Победы, 42), e-mail: ktv999@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru,
basnv@mail.ru*

Раскрывается содержание онтопедагогика как постнеклассического варианта образовательной модели. Авторами отмечается, что в условиях современного образования на фоне парадигмального многообразия наиболее востребованы модели, основанные не на принципах отражения, а на принципах порождения. Показано, что основными образовательными эффектами онтопедагогика являются процесс суверенизации, усложнение системной организации человека, смыслообразование и смыслопорождение, и др. При этом в онтопедагогике центральная роль отводится педагогу и реализуемыми им функциями. В частности, выделяются три типа педагогов: транслятор, фасилитатор и медиатор, чье профессиональное мышление проявляется в организуемом взаимодействии участников образовательного процесса. Педагог-транслятор, организуя взаимодействие, действует в рамках обмена информацией, при этом не учитывая потребности учащихся, где основной целью выступает внедрение определенной точки зрения. Для фасилитатора важно создание условий для усвоения знаний путем исследования, применения, порождения или проживания учащимися знаниевой ситуации в процессе их самостоятельной учебной деятельности. Педагог-медиатор, мыслящий на уровне постнеклассического мышления, создавший реальность и наполнивший ее собственными смыслами и ценностями, ответственен и за наполнение реальности ребенка. Этому в полной мере способствует онтопедагогическая образовательная модель, предполагающая не только воспитание и обучение, но и обязательную суверенизацию личности.

Ключевые слова: онтопедагогика, парадигма, онтопедагогическая образовательная модель, педагог, транслятор, фасилитатор, медиатор

SPECIFICS PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONTEXT ONTOPEDAGOGICHESKOY EDUCATIONAL MODEL

Kazakova T.V., Basalaeva N.V., Khramova L.N., Zakharova T.V., Yakovleva E.N.

*Lesosibirsky Pedagogical Institute - Branch of the Siberian Federal University, Lesosibirsk, Russia (662543,
Krasnoyarsk Territory, Lesosibirsk str. Victory, 42), e-mail: ktv999@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru, basnv@mail.ru*

The content ontopedagogiki how postnonclassical variant educational model. The authors note that in today's education background paradigmatic variety most in demand models based not on the principles of reflection and on the principles of generation. It is shown that the basic educational process are the effects ontopedagogiki sovereignty, human complexity of the system organization, and smysloobrazovanie smysloporozhdenie, and others. In the ontopedagogike central role for the teacher, and they implemented functions. In particular, there are three types of teachers: the translator, facilitator and mediator whose professional thinking manifests itself in the organized interaction between the participants of the educational process. The teacher-translator, organizing interaction, operates within the exchange of information, while not taking into account the needs of students, where the main purpose of implementing acts a certain point of view. For the facilitator, it is important to create conditions for the assimilation of knowledge through research, application, or generating knowledge-stay students of the situation in the course of their independent learning activities. Teacher-mediator, thinking at the level of post-nonclassical thought creates reality and filled it with their own meaning and value, and is responsible for the content of the reality of the child. This fully contributes to ontopedagogicheskaya educational model involves not only education and training but also mandatory sovereignization personality.

Keywords: ontopedagogika paradigm, ontopedagogicheskaya educational model, teacher, translator, facilitator, mediator

В конце прошлого века А.Г. Асмолов выделил ряд методологических ориентиров развития образования в XXI веке: переход к системе вариативных инновационных технологий, этническая дифференциация образования, вариативные учебники,

полифункциональные средства обучения, информационные технологии и др. [1], что предполагает и наличие определенных парадигмальных изменений.

Анализ исследований позволяет констатировать, что до сих пор не существует единого подхода к выделению базовых оснований парадигмального развития отечественного образования: авторитарно-императивная и гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили; парадигма когнитивной и личностной педагогики Е.А. Ямбурга; традиционная, технократическая и гуманитарная парадигмы И.А. Колесниковой и др. Практически все имеющиеся на данный момент парадигмы образования представляют собой различные варианты сочетания базовых моделей обучения и воспитания и, возможно, дополняя друг друга, стали бы эффективным инструментом современной педагогической реальности.

И.А. Колесникова считает, что парадигмальные границы формируют диапазон развития профессионально-педагогического опыта и самосознания, способов профессионального поведения учителя, меру его мастерства и свободу действий. В предложенной автором типологии выделяются парадигма традиции, технократическая и гуманитарная парадигмы. Так, парадигма традиции основана на понимании традиции как промежуточного звена между миром принципов, идей и миром их воплощения, при этом отличительными чертами являются – восприятие мира, существующего по законам, неподвластным людям; созерцательное отношение к действительности и глубокое уважение к традициям, опыту и достижениям поколений. Технократическая парадигма базируется на ценностных представлениях, построенных на исторически доказанном и апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой. Процесс обучения и воспитания всегда предполагает наличие некоего внешнего стандарта, по которому сверяется уровень обученности и профессиональной подготовки. Для педагога становится важным объективное, точное знание и четкие правила его передачи учащимся, качество усвоения которого определяется в системе «да – нет», «знает – не знает». Примечательно, что носителем эталонного знания является взрослый, поэтому взаимодействие чаще всего строится по принципу информационного сообщения от субъекта к объекту в режиме педагогического монолога. Для гуманитарной парадигмы основной ценностью выступает сам человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания, где приоритетным становится авторское знание. Педагогический процесс организуется по принципу диалога, где не может быть однозначной, нормативной истины, она всегда множественна, что создает вариативное видение мира. Вместе с тем складываются субъект-субъектные отношения взрослого и ребенка, что приводит к их ценностно-смысловому равенству. Главной отличительной чертой становится понимание стандарта, достижение которого не самоцель, а скорее своеобразная социальная гарантия комфортного пребывания

на определенном уровне образования, что требует порождения нового образовательного пространства [9].

О парадигме порождения речь идет и в работах В.Е. Ключко, утверждающего, что она не только позволит формировать условия создания «мира в себе», но и сделать видимыми (доступными) системные сверхчувственные новообразования [8], то, что впоследствии О.М. Краснорядцева назвала «образовательными эффектами» (феноменами). По мнению ученых, образовательный процесс, осуществляемый в парадигме порождения, направлен на усложнение системной организации человека, индикаторами которого выступают - уровневая организация сознания и психологические механизмы усложнения (смыслообразование, смыслопорождение, смыслопередача, целеобразование, рефлексия, персонализация, персонификация), а также суверенизация [10] и суверенность [8].

Педагогику, которая поставит своей целью формирование таких условий, в которых ученик не просто получает знание о мире, но, опираясь на знания, формирует «мир в себе», можно определить как «онтопедагогику» [8]. В понимании В.Е. Ключко, онтопедагогика имеет целью создание условий, в которых оптимально осуществлялось бы становление человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду, границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы. Другими словами, в рамках онтопедагогики человек не может просто «взять» известные другим знания – он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ними. Понять можешь только ты сам, поскольку «понимание всегда отмечено знаком индивидуального состояния» [3]. Все это предполагает определенную степень суверенности, проявляющейся в выборе и принятии решения, в «отсеивании» чуждых знаний, не вписывающихся в систему координат образа мира.

Создание онтопедагогической образовательной модели стало возможным в условиях постнеклассического понимания человека как самоорганизующейся системы, режимом существования которой является саморазвитие. В этом случае происходит естественная интеграция первоначально изолированных и только дополняющих друг друга принципов системности, развития и детерминизма, которые теряют свою автономность, когда в качестве предмета науки появляется саморазвивающаяся система [4].

В основе онтопедагогики – техники человекообразования, где центральным моментом выступает умение соединять значение с чувственным опытом ребенка, участвуя тем самым в становлении предметного пространства его жизни как ближайшего основания его предметного сознания. Умение соединить смыслы, пребывающие в культуре в своей наиндивидуальной форме, с предметным пространством человека, превращая тем самым предметный мир в реальность, ...[8].

Говоря об образовательных возможностях онтопедагогике, следует отметить, что ее практической целью является соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе, что подразумевает его личностное и профессиональное самоосуществление. Большое значение в процессе самоосуществления играет личностное общение ученика с учителем. В этом контексте одна из центральных ролей отводится педагогу, профессиональные умения которого позволят организовать «акт встречи ребенка с культурой» [8]. Определяющим, на наш взгляд, в подобном «акте встречи» является форма мышления, позволяющая выполнять определенные профессиональные функции: классическое мышление (педагог-транслятор), неклассическое (педагог-фасилитатор), постнеклассическое (педагог-медиатор), которые реализуются через способ организации взаимодействия с учащимися.

Для педагога, мыслящего на уровне классического мышления, отсутствует смысл предмета, поскольку все качества предмета существуют до и без человека. Так, в классической педагогике учителю отводилась роль транслятора знаний, где ученик оказывался в зависимой позиции и являлся простым «получателем» информации. Р.Х. Ганиева, исследуя понятие «трансляция» в процессе педагогического взаимодействия, отмечает, что субъект (учитель) транслирует свои личностные смыслы, отражается в партнере, вкладывает свои ресурсы. Однако при этом часто возникают такие явления как барьеры интерпретации, барьеры трансляции и барьеры презентации при условии отсутствия готовности (когнитивной, мотивационной, эмоциональной) со стороны учащегося [5]. Примечательно, что и педагогическая цель не формируется педагогом, а задана самой парадигмой традиций «наиндивидуально и надсоциально» [9].

При отказе от функции транслятора в условиях субъект-субъектной парадигмы в образовании, приоритет отдается функциям фасилитатора и медиатора. По словам И.В. Молочковой, в современных условиях учителю мало быть только «транслятором» социокультурного опыта, ему необходимо подняться до уровня «фасилитатора», облегчающего ребенку «создание и созидание образа мира в себе», как той действительности, в которой он сможет полностью реализовать свои внутренние возможности [11]. Разработка концепции педагогической фасилитации началась еще в 50-е гг. 20 в. в рамках гуманистической психологии, в частности, клиентцентрированной теории К. Роджерса. Навыки фасилитации предполагают формирование у педагогов новых установок, новых представлений о своей роли и миссии в процессе обучения ученика. Эта роль должна трактоваться не как прямая «перекачка» знаний, имеющихся у педагога, в головы его учеников, а как создание условий для усвоения этих знаний путем исследования, применения, порождения или проживания знаний учащимися в процессе их самостоятельной

учебной деятельности [3]. В этом случае речь идет о неклассической форме мышления, где смысл может открыться человеку при взаимодействии с ним (предметом), а педагог интуитивно осваивает и устанавливает возможные пути взаимодействия. Тем не менее, педагогическая цель для педагога неклассической формы мышления задается «снаружи», обычно продиктована социальным заказом.

Педагог-фасилитатор, руководствующийся неклассической формой мышления, «провоцирует» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, кроме того он создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, стимулируют познавательные мотивы, поощряют проявления солидарности и кооперации. Принцип фасилитации ориентирован на будущее – учить работать не по шаблону, а осуществлять самостоятельный поиск знаний [6]. Автор отмечает, что основной целью реализации принципа фасилитации выступает опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации, профессиональном становлении.

Подлинность фасилитатора заключается в готовности быть личностью, в заботе, доверии и уважении к ученику, они создают климат для эффективного процесса учения, стимулируют самоиницированное учение и рост. Только люди, действуя как личности, в своих взаимоотношениях с учениками могут решать важнейшие проблемы современного образования. Личности, которые поддерживают такие отношения, являются катализаторами, дающими ученикам свободу, жизнь, возможность учиться. Замечательные принципы сформулированы Дж. Питером: «Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет» [13]. Фасилитатор – это учитель, который показывает. Показывает путь к знаниям, способствует постижению мира культуры. Последнее же высказывание характеризует педагога – медиатора, учителя – проводника или, как писал А.Г. Асмолов, «социального архитектора образа жизни ребенка» [15]. Он уже не способствует, не облегчает прохождение пути, он сначала ведет в этот мир, одновременно обучая самостоятельному прохождению. Всей своей деятельностью он вдохновляет учеников на движение. Именно он является подлинным учителем, поскольку действительно учит, а значит, провоцирует изменения в учениках. Педагог – фасилитатор и педагог – медиатор становятся организаторами сложной, напряженной работы по решению творческих задач, формированию у школьников техники мышления, многомерного сознания, способности самоопределяться в истории и культуре [7]. Ведь эффективным воспитателем, педагогом может быть только тот, «кто понимает смысл и ценность того, что он делает и способен сам (без посредников - родителей и учителей) строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни, вычерпывать из природного мира и

мира культуры то, что необходимо ему для этого перманентного и постоянного самостановления, а если надо, и самовосстановления» [8]. Все это становится возможным в третьей, постнеклассической, форме мышления, где не просто рождаются индивидуальные субъективные смыслы предметов, но и создается определенная система фильтрации («решето, процеживающее мир» Л.С. Выготский, «конус света» В.Е. Клочко), отвечающая за соответствие культуры ребенку. Спецификой педагогического целеобразования у педагогов постнеклассического мышления является ее зарождение на «пересечении субъективных реальностей» [9] исключительно при согласовании ценностно-смысловых координат всех участников образовательного процесса.

В целом, анализируя особенности педагогов с разными формами педагогического мышления, можно отметить, что именно в процессе мышления создаются предметно-, смысло-, ценностные «узлы», обусловленные системой отношений педагога и учащихся. Процесс взаимодействия в рамках классического мышления предполагает вопросно-ответную форму обмена информацией. Подобная схема изначально не допускает наличия выбора, а, следовательно, делает невозможным реализацию приватизации и персонализации как универсальных механизмов суверенности.

В неклассическом мышлении педагогов смысловые «узлы» чаще возникают на интуитивном уровне, то, что О.М. Краснорядцева назвала «спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений» [10], обеспечивающее негармоничное вхождение в процессы суверенизации. На наш взгляд, подобная спонтанность обусловлена поиском новых открытий с целью избегания педагогического однообразия и монотонности, при этом суверенность становится возможной при взаимодействии внешне заданного и внутренне осмысленного знания. Считаем уместным привести слова Ф. Перлза, о том, что реальность всегда гибкая и готовая к изменениям, а потому чем активнее и спонтаннее мы используем все возможности, тем более жизнеспособным окажется изменение [12].

В постнеклассическом мышлении педагога-медиатора становится возможным взаимопроникновение и взаимопереход субъективных ценностно-смысловых представлений педагога и учащихся, что порождает новую реальность, которую они организуют в соответствии со своей ролью. Педагог-медиатор, мыслящий на уровне постнеклассического мышления, создавший реальность и наполнивший ее собственными смыслами и ценностями, ответственен и за наполнение реальности ребенка. Этому в полной мере способствует онтопедагогическая образовательная модель, предполагающая не только воспитание и обучение, но и обязательную суверенизацию личности.

Резюмируя, отметим, что именно «учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался» [8],

поскольку находится в относительно активной партнерской позиции сотворчества, опосредованного наблюдения и воздействия на самодеятельность ученика через освоенные им пути, способы, модели [14], а потому становление педагога и его профессионального мышления является одной из перспектив развития онтопедагогике.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // Мир психологии. – 1999. - №1. – С. 198-208
2. Битянова М. Ненавязчивая помощь // Школьный психолог. – 2003. - №1. – С. 5.
3. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов - в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – 1997. - № 5. – С. 44-55.
4. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. О принципах системной антропологической психологии // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. – М.-Ростов-н/Д.: Издательство «Кредо», 2007. – С. 226
5. Ганиева Р.Х Трансляция субъектности учителя в процессе педагогического взаимодействия: дисс.к.псих.н. – Ставрополь, 2004
6. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дисс.д.пед.н. – Магнитогорск, 2006
7. Исаев Е.И. Университетское педагогическое образование: новая парадигма в подготовке педагогов // Тульская школа. – 1994. - №4.
8. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. - 174 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – МПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
10. Краснорядцева О.М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. – 2005. - №22. – С.129-134
11. Молочкова И.В. Педагогическая психология. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 61 с.
12. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
13. Питер Дж. Л. Принципы Питера. – М., 1990. – С. 29.
14. Полозова Т.А. Акмеологическая направленность образования – предпосылка и условие становления нового российского общества// Мир психологии. – 2006. - №1. – С. 202-216.
15. Ягодин Г.А., Асмолов А.Г. Образование и личность // Магистр. – 1992. - №1. – С. 5-11.

Рецензенты:

Гафурова Н.В., д.п.н., профессор, профессор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

Логинова И.О., д.псх.н., профессор, ГБОУ ВПО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, г. Красноярск.