

34
З-431

На правах рукописи

Звенигородская Галина Петровна

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Хабаровск 2002

СК

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуализация исследования. Современные процессы социального обновления обуславливают переосмысление и переоценку онтологических категорий, связанных с образом человека, берущего на себя ответственность за собственную деятельность в любой сфере. Такими категориями являются «смысл», «понимание», «выбор», «решение», «рациональность», «индивидуальность» и др., позволяющие говорить о качественно усложняющемся внутреннем мире человека и отношением к нему в макро- и микросоциумах. Становятся более востребованными обществом и самим человеком антропологические знания, раскрывающие природу человека, а значит, помогающие решению его проблем, главная из которых связана с идеей его самообразования.

Сегодня отечественная школа в своем развитии переживает сложный период поисков таких способов деятельности в образовательном процессе, которые были бы адекватны сущности самого определения этого процесса, ибо даже этимология слова «образование» в педагогике обуславливает новые значения и смыслы. И вечная проблема любого типа образования как образования самого себя становится еще более актуальной в рамках гуманизации образования, связанной с разными идеями развивающего обучения В.С.Библера, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, И.И.Ильцова, С.Ю.Курганова, А.М.Лобка, Н.А.Менчинской, Г.К.Селевко, Н.Ф.Талызиной, Л.В.Тарасова, Д.Б.Элькониной, И.С. Якиманской и др. в динамике своей обозначенного в дальнейшем как личностно-ориентированного, устремленного к человеку.

Однако общеобразовательная школа, репродуцируя почти все типы альтернативных обучений, сводит их результаты к знаниям, умениям, навыкам, качественно не отличающимся от традиционно принятых предметным обучением, где «учебно-воспитательный процесс» жестко регламентирован предписаниями, принципами теории, под которую пытаются приспособить любого школьника. При строго организованном процессе обучения действия учителя трудно определить как педагогические в том антропологическом смысле, который вкладывают в эту деятельность педагоги, философы и современная гуманитарная психология. Думается, что именно это имел в виду Дж. Дьюи, когда писал, что «люди, систематически занимающиеся исследованиями вопросов и проблем, столь мало внимания обращают на существование и природу этих проблем».

Решение проблем человека познающего чаще связывают в образовательном процессе не с учетом его многоаспектной природы, а лишь обращаясь к когнитивной сфере, якобы, единственно ответственной за качество образовательной деятельности учащихся. Если же рассматривать процесс образования человека в отличных от традиционной методологии обучения философском и психологическом контекстах, например: иррациональной гносеологии, герменевтики, феноменов экзистенциальности человека, - то столь привычные для нас термины (обучение, воспитание и развитие) в их однозначном понимании

окажутся лишены антропологического смысла, ради которого и осуществляется педагогический процесс.

Нередко выявляя педагогические закономерности в экспериментальных условиях, мы не видим их в естественной образовательной ситуации, в которой, с позиций гуманистической психологической и педагогической наук, невозможно изолированно от внутреннего существования индивида объяснить умственные процессы. Если не учитывать этого и стремиться получить в исследовании конкретные результаты, то можно неоправданно упростить проблему. Но ни педагогическая наука, ни практика не смогут справиться с исследуемым и наблюдаемым явлением, если не обратятся к природно-субъективной обусловленности образования индивида, определяющей его целостность.

Однако, в «учебно-воспитательном процессе» однозначно совмещаются в причинно-следственный контекст внешние обстоятельства и внутренний мир человека. Неразумность такой связи, такого совмещения объясняет гуманистическая педагогика, экзистенциальная психология, философская антропология, феноменология, герменевтика, искусство, опровергает сама жизнь, помогая человеку утвердиться в его праве на нелинейность, непредсказуемость, ошибку, как шаг к познанию себя, к самостоятельному движению, которое нельзя ничем подменить или заместить. И если обучение, направленное на познаваемое, решает проблемы, связанные с выходом из неоднозначности понятия, информации, множественности смыслов и т.д., то для герменевтики, считающейся с феноменальными процессами познания индивида, – проблема состоит в том, чтобы войти в круг знаний, где уникальность человека может обнаружиться его диссонирующим смыслом, алогичностью речи, аграмматичностью синтаксической структуры, выходом в другую систему знаний и т.п. Такая ситуация, как вполне естественная, имеет педагогическую сущность: если от учащихся требуется однообразие, то неизбежно разрушается единичное в человеке.

Контент-анализ педагогических концепций, представленных идеями сохранения «внутреннего человека» (Н.А.Добролюбов, В.Ф.Одоевский, Н.И.Пирогов, В.В.Розанов, К.Д.Ушинский), свободного образования и самообразования (В.П.Вахтеров, К.Н.Вентцель, М.И.Демков, П.Ф.Каптерев, Д.И.Менделеев, Л.Н.Толстой), природосообразности методов внутреннему миру познающего человека (С.И.Гессен, И.И.Горбунов-Посадов, П.А.Кропоткин, В.В.Розанов, Н.В.Чехов), помог обнаружить феноменологическую сущность подхода ученых-педагогов к образовательному процессу. Такой подход предполагал преодоление односторонности известных педагогических систем и реализацию в педагогике идеи «синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и иррационализма» (С.И.Гессен) посредством рефлексивной деятельности в образовательном процессе. Целенаправленно профессионально-педагогический интерес к феноменологии проявили П.П.Блонский, Г.Г.Шпет, предвосхитив современные проблемы саморазвития человека в образовательном процессе, обусловленные игнорированием его природной субъективностью.

В современной педагогике эти идеи и различные векторы их развития имплицитно определяют образовательную сущность процесса учения, придают ему истинно гуманистическую направленность, приближая к феноменологическому направлению и в научных исследованиях, и в практической деятельности (Ш.А.Амонашвили, В.И.Андреев, Ю.В.Бабанский, М.А.Данилов, А.М.Джурицкий, В.И.Загвязинский, Е.И.Ильин, В.В.Краевский, Л.Н.Куликова, А.М.Кушнир, И.Я.Лернер, М.Л.Махмутов, Л.К.Рахлевская, Л.А.Степашко, В.А.Сухомлинский, А.Н.Тубельский, М.И.Щетинин, Е.А.Ямбург)

Теоретические и практические предпосылки современного феноменологического направления в педагогике связывают с именами Дж.Гаррисона, А.Маслоу, К.Роджерса, А.-Т.Тименецки, Э.Шаргеля, а также Центром феноменологического образования г.Владимира. Их ориентир – образование, как целостный процесс обучения, развития и воспитания, ибо трудно представить изолированность этих процессов как во внутреннем образовательном пространстве, так и во внешнем. Это обстоятельство обуславливает педагогические задачи в образовании, связанные с обращением к человеку целостному, разрешение которых позволит выявить и обозначить сущность и смыслы педагогики как науки феноменологической.

В качестве методологической позиции в данном исследовании, имеющей общенаучное значение, в частности, для педагогики, философии и психологии нами выбран наиболее природосообразный понятию «целостный человек» феноменологический подход. Системообразующий смысл феноменологического подхода в данном исследовании обусловлен идеей Э.Гуссерля о феноменологической редукции, как приостановке утилитарных подходов, позволяющей рассмотреть рефлексивное образование и его составляющие как предмет исследования (знание, понимание, язык и т.д.) вне привычных их границ, обогатив представление об их сущности.

Такой подход поможет представить не только природу образования человека в новых социально-культурных формах, закономерно порождаемых взаимодействием, общением субъектов, но и обнаружить адекватные ей способы образования.

Педагогика, обращенная к внутренним феноменам человека, не может обойтись без феноменологии, первоначально использовавшейся для исследования отдельных феноменов психических процессов человека, как восприятие, сознание, научение, мышление, чувствование, а теперь рассматривающей феномены в сфере личности.

Безусловно, феноменологическое направление в педагогике самое естественное, природосообразное человеку, ибо опыт субъекта – единственный опыт, в котором переживаются свобода, достоинство, индивидуальное восприятие, тревога, страх и т.п. – феномены, сопутствующие и влияющие на все жизненно важные сферы деятельности человека.

Глобальной педагогической предпосылкой обращения к феноменологическому подходу можно назвать идею Н.Аббаньяно о проблематичном ха-

рактуре человека и мира, в котором он живет, их отношений в самом широком смысле: человек и бытие, человек и знание, человек и общество, человек и культура, человек и образование, и т.п., а также тезис М.Шелера о том, что «человек стал целиком и полностью проблематичным для самого себя». Взаимоотношения эти настолько многогранны и бесконечны, что каждое из них требует своего особого рассмотрения. В рамках данного исследования – это взаимодействия и взаимоотношения человека в системе внутреннего и внешнего образовательных пространств.

Мы пришли к необходимости выделения более фундаментальных оснований для решения проблемы саморазвития целостного человека, обусловленной сложным комплексом противоречий:

- между концептуальной идеей саморазвития и отсутствием адекватного методологического подхода к учению, замещающего рациональный;

- между целью образования, связанной с выше указанной идеей, и способами образовательной деятельности в традиционном обучении, отвлеченными от человека;

- между признанием учащегося как субъекта в образовательном процессе и невостребованностью в этом процессе субъективных феноменов внутреннего мира индивида;

- между желанием педагога, теоретически осведомленного о рефлексивном образовании, помочь ребенку в его саморазвитии и отсутствием собственного опыта аналогичной образовательной деятельности.

Это определило тему исследования «Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода».

Объект исследования: образовательный процесс как взаимодействие внутреннего и внешнего пространств саморазвития человека познающего.

Предмет исследования: рефлексивное образование, его цели, содержание, закономерности, принципы.

Цель исследования: разработка концепции рефлексивного образования как самообразования, культурного взросления, представленного внутренним пространством личностного становления, на основе феноменологического подхода в системе общеобразовательной школы.

Объект, предмет, цель и общий замысел исследования позволили сформулировать следующие **основные задачи:**

1. Обосновать необходимость феноменологического подхода, как методологической основы, обуславливающей новое видение («глубочайшее проявление сущностей») образовательных проблем и объясняющей педагогическую всеобщность и необходимость их разрешения.

2. Выявить методологические основы, сущность рефлексивного образования, совокупность и взаимосвязь его основных категорий и понятий (понимание, образовательное пространство, язык как онтологическая реальность индивида, суждение, личностное знание, и др.).

3. Исследовать рефлексивность как психолого-педагогический феномен, как механизм развития самостоятельных функциональных позиций учащегося в образовательном процессе, как самостоятельный способ и составляющую феноменологических методов, как путь предельной индивидуализации обучения.

4. Представить феномены внешнего и внутреннего образовательного процесса как составляющие мобильной образовательной модели;

5. Описать опыт обретения педагогами новых способов рефлексивного образования через педагогические практики, как главное условие их личностной и профессиональной подготовки к образовательной деятельности на основе рефлексии.

Гипотеза. Рефлексивное образование осуществляется как естественный процесс саморазвития человека, опирающийся на природу субъективного отражения мира, обогащающий механизмы, способы познания и самопознания индивида, является культурным процессом взаимодействия, наиболее природосообразным внутреннему миру человека. Этот процесс возможен и эффективен, если:

- при рассмотрении проблем целостного самообразования человека, преодоления изолированности мышления от внутреннего мира индивида, понимания в образовательном процессе, культурного взросления, **феноменологический подход**, как наиболее адекватный объекту и предмету исследования, является определяющим и позволяет исследовать понятийный аппарат педагогики в преобразовании и наполнении его смыслов и значений, преодолеть ограниченность и однозначность категорий, не учитывающих природу человека как бесконечности, явится методологическим инструментом педагога-практика;

- рефлексия, или рефлексивная деятельность, рассматривается как онтологическое основание саморазвития, культурный способ, определяющий целостность образовательного процесса в его внутреннем и внешнем пространствах;

- за основу содержания рефлексивного образования принимается личностное знание, имеющее феноменологическую природу и нуждающееся в адекватных методах его возвращения;

- условиями его осуществления являются педагогические принципы, равно соблюдаемые на методологическом, теоретическом и практическом уровнях;

- праксеологический уровень образовательного процесса, основанного на рефлексивной деятельности, определяется закономерностями педагогического и антропологического характера, связанными с феноменологической природой этого процесса.

Методологической и теоретической основой исследования являются идеи феноменологии (Э.Гуссерль, М.Шелер, Г.Г.Шпет), связанной с такими областями ее развития, как **трансцендентальный идеализм** (И.Кант, Ф.В.Й.Шеллинг, В.С.Соловьев), **экзистенциализм** (С.Кьеркегор, Ж.-П.Сартр, М.Хайдеггер, Л.И.Шестов, Н.А.Бердяев), **герменевтика** (Ф.Э.Д.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.-Х.Гадамер, П.Рикер) **теория субъективности** (И.Фихте,

Г.В.Ф.Гегель), **антропологическая традиция русской педагогики** (К.Д.Ушинский, В.Ф.Одоевский, П.Ф.Каптерев, Л.Н.Толстой, С.И.Гессен), позволяющие обозначить фундаментальные положения феноменологии как междисциплинарной науки, обусловленные **педагогическим смыслом** и представленные:

- идеей целостного человека и феноменами его внутреннего существования, сохраняющими эту целостность и представляющими ее посредством рефлексии;

- способностью феноменологии разрешить гносеологические противоречия в образовательном процессе между субъектом и объектом и усмотреть яснее то, что связано с индивидуальным многообразием эмпирической данности;

- методами, основанными на рефлексии, адекватными природе человека познающего и потому обладающими педагогической сущностью.

Природа проблемы исследования и характер решаемых задач обусловили использование на всех этапах **комплекса методов**, определяемых феноменологическим подходом, предполагающим «возвращение к сущностям» рассматриваемых категорий и понятий, связанных с предметом исследования. Это:

- теоретический анализ педагогической, философской, психологической литературы, диссертационных исследований по изучаемой проблеме как метод концептуальной проверяемости;

- методы практического исследования, основанные на феноменологическом рассмотрении внутренних процессов познающего человека, диалектически поддерживающие и сохраняющие его целостность: включенное наблюдение, сравнение, опрос, анкетирование, тестирование, беседа, моделирование,

- методы диагностического исследования, объясняющие исследуемый предмет, и герменевтический анализ, связанный с решением проблемы понимания, как комплексной, основанной на соотношении психологического и логического, иррационального и рационального, разумного и экзистенциального, определяемом ценностными или нормативными установками в образовательной деятельности,

- статистические методы обработки процессуальных и результативных показателей практической работы.

Организация и этапы исследования. Исследование по теме «Теория и практика рефлексивного обучения на основе феноменологического подхода» является продолжением опытной работы, начатой в 1984 году с выработки функционального представления об объекте и предмете исследования, определивших научную проблему, заключающуюся в потребности саморазвития личности, ее теоретического осмысления, степени типичности и актуальности для образования.

С 1993 по 1996 г. на основе полученного материала были разработаны концептуальные идеи, выдвинута рабочая гипотеза, проводились констати-

рующей и формирующей эксперименты, углублялись теоретические положения.

В 1996-1997 годах были подведены итоги экспериментальной работы, апробация и проверка выводов, оформлена и защищена кандидатская диссертация по теме «Педагогические условия развития рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе».

Необходимость принятия рефлексии как культурного способа организации индивидуальной и совместной деятельности в образовательном процессе и рефлексивности как способности к саморазвитию индивида потребовала, во-первых, такой постановки цели и задач, чтобы они интегрировали сферы исследования, прежде не рассматриваемые в качестве методологических основ образовательного процесса. Во-вторых, практический опыт педагогов школ, как осуществляющих, так и намеренных осуществлять рефлексивное образование требовал подкрепления педагогической теорией, объясняющей антропологический смысл образовательного процесса, в котором преодолевается изолированность мыслительных процессов, волевых и чувственных актов от экзистенциальной природы человека.

Теоретико-практический задел определил следующий план исследовательской работы:

1999 – 2000 г.г. – исследование и анализ научных концепций образования личности, поиск и разработка методологических категорий в контексте феноменологического подхода к обучению, создание экспериментальной базы для изучения проблемы в рамках идеи культуротворческой школы, общеобразовательных учреждений.

2000 – 2001 г.г. – определение методологических и теоретических основ, факторов, условий и средств педагогической образовательной деятельности, выдвижение рабочих гипотез для практического продолжения рефлексивного образования, подготовка и издание учебного пособия и монографии по теме исследования, осуществление практической работы по подготовке учителей, принимающих идею рефлексивного образования.

2001 – 2002 г.г. – обобщение и систематизация результатов практической работы, оформление материалов исследования в виде докторской диссертации.

Экспериментальной базой исследования были факультет профессиональной переподготовки педагогических кадров Хабаровского государственного педагогического университета, институт психологии и управления при ХГПУ, гимназии № 3, 7 г. Хабаровска, школа № 4 г. Хабаровска, школа № 9 г. Находки, школа № 6 г. Амурска, курсы повышения квалификации педагогических кадров в г. Комсомольске, г. Амурске, г. Находка, п. Солнечном, п. Ильинка Хабаровского края.

В исследовании принимали участие свыше 2600 человек (учащиеся общеобразовательных учреждений, учителя, слушатели курсов ФППК).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- предложен феноменологический подход к образованию в современной школе с целью помочь решению проблемы самообразования личности, исходя из ее природы как законодательной инстанции этого процесса;

- введено понятие «рефлексивное образование», помогающее преодолеть противоречия, сложившиеся в школьной практике, обусловленные несоответствием цели самообразования способам ее осуществления, критериям образовательного процесса и его результату;

- методологически обоснована необходимость суждения как единицы учения, наиболее адекватной природе рефлексии;

- раскрыты процессуально-содержательные аспекты подготовки педагогов к рефлексивному образованию.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в выявлении методологических и теоретических положений феноменологической области философии, психологии и педагогики, связанных с идеей рефлексивного образования учащихся;

- в разработке теории рефлексивного образования учащихся, его основных понятий, выявлении его закономерностей и принципов, диалектической модели рефлексивного образования;

- в определении значимости представленной образовательной технологии и доказательстве ее необходимости в решении проблемы подготовки педагогических кадров к реализации рефлексивного образования;

- в подготовке тезауруса основных понятий и категорий исследования.

Практическая значимость работы заключается в том, что

- ее концептуальные положения, связанные с феноменологической позицией исследования, могут быть методологической основой для разработки антропоориентированных образовательных программ по различным дисциплинам;

- содержание исследования расширяет научные представления педагогов об образовании на основе рефлексивной деятельности и позволяет применять феноменологический подход в образовательном процессе, как наиболее природосообразный этому процессу;

- теоретические и практические разработки могут использоваться в общеобразовательных учреждениях всех типов, в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров, как в комплексе, так и частично, обогащая образовательную практику антропоориентированным содержанием и природосообразными ему методами.

Апробация и внедрение результатов исследования в практику общеобразовательной школы осуществлялись на базе старших классов средней школы № 1 г. Биробиджана, средней школы № 9 г. Находки, гимназий № 2, 3, 7, средней школы № 4 г. Хабаровска, в педагогическом колледже г. Хабаровска, учителями начальной школы, литературы, истории, биологии, музыки, математики, физики в различных школах городов Хабаровска, Амурска; в системе повышения профессиональной квалификации работников образования – на

ФППК Хабаровского государственного педагогического университета и его выездных потоках в Хабаровском (города Комсомольск, Амурск, Советская Гавань, поселки Ванино, Солнечный) и Приморском краях (города Партизанск, Находка), в системе ССУЗов Хабаровского края.

Основные положения диссертации и результаты исследования нашли отражение в монографиях: «Развитие рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе» (1999), «Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования учащихся как процесса саморазвития» (2000), «Рефлексивное образование: феноменологический подход» (2001), в учебном пособии «Теория и практика развития рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе» для слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки работников образования, где автор совмещал профессиональную и научно-исследовательскую деятельность в течение восьми лет, а также в выступлениях и докладах на научно-практических Международной и Всероссийских конференциях и семинарах: «Саморазвитие как фактор становления будущего учителя», «Гуманистическая педагогика: социально-психологическая адаптация детей в условиях образовательного учреждения» (1999), «Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования» (2000), «Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты» (2001), в сборниках региональных научно-практических конференций «Повышение квалификации в системе непрерывного образования» (1995), «Теория и практика становления личностно-ориентированного обучения» (1996), «Управление в образовании: теория, практика, перспективы» (1995, 1996, 1997, 1999), «Вопросы совершенствования технологии обучения» (1998). Авторские материалы по теме диссертации опубликованы в краевом научно-методическом журнале «Управление в образовании» (1999-2001). Общее количество публикаций по теме исследования - 27, общий объем - 54 печатных листов.

Для реализации проекта культурно-образовательной инициативы «Развитие рефлексивных способностей учащихся как культурного механизма роста личности» муниципальной общеобразовательной школе-гимназии № 7 г. Хабаровска, разработанного педагогическим коллективом под руководством автора диссертационного исследования, был присвоен статус «Федеральной экспериментальной площадки» (2000), одновременно гимназия является лабораторией АПСН. Слушателями ФППК и студентами ХГПУ выполнены под научным руководством диссертанта выпускные квалификационные работы в рамках проблемы данного исследования, имеющие практическое значение для образовательной системы школы и отдельных предметных курсов.

Достоверность результатов исследования обеспечена:

- методологической обоснованностью теории и практики рефлексивного образования,
- комплексной методикой исследования проблемы и соответствием ее целям, задачам, объекту, предмету исследования,

- соблюдением необходимых условий осуществления опытной работы в рамках выбранного подхода,

- реальной возможностью использования результатов исследования в практике образовательных учреждений, в том числе повышения квалификации педагогических кадров,

- тридцатидвухлетним опытом работы диссертанта в качестве учителя, руководителя методическим объединением учителей словесников, завуча гимназии,

- апробацией результатов исследования в массовой школе, на ФШПК Хабаровского педагогического университета.

На защиту выносятся

1. Концепция рефлексивного образования, основанная на феноменологическом подходе, позволившем

- выявить взаимосвязь образования личности, как процесса самообразования, с его природой,

- прояснить онтологические основания образования человека, находящиеся в нем самом;

- утвердиться в выборе рефлексии, как наиболее адекватном механизме саморазвития личности в образовательном пространстве.

2. Основные понятия рефлексивного образования, представляющие нерасторжимое единство содержания и методов обучения, развития и воспитания в целостном процессе. Системообразующим из этих понятий является суждение как единица учения.

3. Закономерности, проясняющие методический алгоритм побуждения к педагогической рефлексии и приобщения к рефлексивному образованию, и педагогические принципы реализации рефлексивного образования, нормативный характер которых связан с их идеями, функциями и особенностями, меняющими сущность, процесс и результат взаимодействия участников образовательного процесса.

4. Теоретические и практические результаты исследования, содержащие решение научно-практической проблемы подготовки педагогов к осуществлению рефлексивного образования, связанной с возвращением индивидуального опыта реализации рефлексивного образования.

Структура диссертации соответствует логике научного исследования, природосообразной феноменологическому подходу. Диссертация состоит из введения, четырех глав, включающих тринадцать таблиц и три схемы, заключения, словаря, библиографии, насчитывающей 419 наименований, 15 приложений.

В введении обосновывается актуальность темы, определяются цель, объект, предмет, формируется гипотеза, ставятся задачи, обозначаются методологическая и теоретическая основы исследования, выделяются этапы и методы исследования, основные вопросы, выносимые на защиту, научная новизна, тео-

ретическая и практическая значимость исследования, представлена обеспеченность апробации, внедрения и достоверности.

В первой главе «Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования» исследуется феноменологический подход, феноменологические методы (составляющей которых является рефлексия), теоретические предпосылки рефлексивного образования, возможного в рамках феноменологической педагогики, представленной концептуальными идеями, сущностью, задачами и методами.

Во второй главе «Содержательно-процессуальные аспекты практики рефлексивного образования учащихся» рефлексия рассматривается как основа суждения – единицы учения, самостоятельных функциональных позиций учащихся и гуманизации оценивания результатов саморазвития.

В третьей главе «Закономерности рефлексивного образования: праксеологический аспект» описываются педагогические практикумы как форма обретения опыта рефлексивного образования учителями и выявляются закономерности школьной и педагогической практики, как прояснение методического алгоритма реализации рефлексивного образования.

В четвертой главе «Педагогическая теория рефлексивного образования: феноменологический подход» представлены основные понятия данной теории, системообразующим из которых является рефлексия как онтологическое основание, как механизм саморазвития участников образовательного процесса, педагогические принципы организации образовательного пространства.

В заключении обобщены основные результаты исследования, обозначены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

В словаре даны основные понятия и категории в пределах феноменологического направления педагогической науки и данного исследования, выступающие научно-методическим инструментарием для педагога-исследователя и педагога-практика.

В приложениях представлены практические и методические материалы, в которых нашли отражение результаты рефлексивного образования учащихся, педагогов, методические рекомендации по организации некоторых рефлексивных форм образования, мониторинг образовательной деятельности, авторская программа курса «Философия образования» и научные статьи для рефлексивного чтения, используемые на курсах ФППК, образец применявшегося в исследовании теста на оценку способностей к саморазвитию.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе «Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования» исследуется проблема сохранения целостного саморазвития человека в образовательном процессе. Она послужила основанием для обращения к феноменологии, позволяющей исследовать природу самообразования и представить субъективные феномены как «объективированную» реальность, поскольку педагогическая сущность образовательного процесса за-

ключается в том, чтобы признать их все необходимыми, востребованными в нем. В качестве субъективных феноменов в исследовании рассматриваются образование в его внутреннем и внешнем пространствах, восприятие, переживание, сознание, познание, личностное, живое знание, понятие, понимание, язык-речь, суждение, смысл, опыт, рефлексия, субъективность и интерсубъективность.

Обращение к феноменологии предполагало извлечение таких ее ключевых позиций и категорий, которые бы позволили обосновать необходимость феноменологического подхода для пересмотра традиционно однозначных педагогических понятий, выявления природы проблем.

Широкая философская традиция имеет идеи и концепции, предвосхищавшие феноменологию в ее теоретическом статусе. Они представлены именами Р. Декарта, И. Канта, И.Г. Фихте, Ф. Шеллинга, Г.В.Ф. Гегеля, Ф. Брентано, Э. Гуссерля, М. Шелера, Г. Риккерта. Нельзя не видеть в их учениях особенности и значимости зарождающегося феноменологического подхода как основы феноменологии.

Изначально связанная с теориями или учениями о познании, сознании, субъективности, феноменология была призвана рассмотреть эти категории в их неоднозначности, в **разнонаправленности их сущности**, т.е. **использовалась**, скорее, **как подход**. Принимая под разнонаправленностью сущности точку зрения В.В.Розанова, представляющего сущность в ее особенностях, в самой себе, в форме ее существования, в происхождении, в атрибутах, в назначении, в сходстве и различии, в количественном отношении, в отношении к другим сторонам бытия, к существованию, к причине, к следствию, можно утверждать, что потребность в феноменологическом подходе в исследовании предмета с непостоянными, изменчивыми характеристиками становится очевидной.

Анализ феноменологии Г.В.Ф. Гегеля, в рамках которой он сначала исследует сознание и самосознание, а затем разрабатывает теорию субъективности, показал, что философ, не только исследует природу субъективности: всеобщности и единственности, - различающей и отличающей себя от иного, но и указывает на преодолевающую эту противоречивость внутреннюю активность субъекта, **рефлексию**, которую он в ранних работах называет логикой или абсолютной субъективностью.

Смысловым контекстом развития феноменология у И.Фихте также являлась теория субъективности, представленная историей самосознания как ее существенной частью. Он рассматривал **феномен восприятия** как основание познания, утверждая, что сознание отвечает на то, что ему предлагается его «субъективным».

Источником феноменологических идей явился и трансцендентальный идеализм Ф.В.Шеллинга, который считал, что самообъективация субъективно-го есть трансценденция, а орган философствования трансцендентальной философии - **внутреннее чувство**, что «всякое знание должно быть выведено из «я»».

И перенесший феноменологический подход в область ценностей, философии культуры, этики, М. Шелер, утверждал не столько вопреки, сколько продолжая Г.В.Ф.Гегеля: человек таков, что он «может надстроить над миром своего **восприятия** идеальное царство мыслей и сублимировать энергию своих влечений в **духовную деятельность**».

Придавший феноменологии теоретический статус Э.Гуссерль под определением «феноменологические» объединяет изыскания в области теории познания, исследующие проблемы отношений между сознанием и бытием, определяя такие свойства сознания: как **«воспринятое, воспоминание, ожидавшееся, образно представленное, сфантазированное, идентифицированное, различное, взятое на веру, предположенное, оцененное и т. д.»** - считая их данностями и коррелятами бытия, на которые направлена рефлексия, от которой «нельзя избавиться».

Принципиально важным для естественного осуществляющегося образовательного процесса следует считать утверждение Э.Гуссерля о том, что при постижении предмета из самого первоисточника «созерцание» и «предмет» являются коррелятивными понятиями. С позиции данного утверждения педагогу важно признать необходимость сущностной сопряженности познаваемого и познающего, обнаруживаемой в суждениях, «вроде только что высказанных», - в образовательном процессе это есть наиболее ценное и необходимое с педагогической позиции.

Подобные идеи феноменологической ориентации можно обнаружить у русских философов, педагогов, писателей: А.С.Хомякова, М.И.Каринского, В.С.Соловьева, Н.Н.Волкова, Н.И.Жинкина, В.В.Розанова, Н.А. Бердяева, Г.Г.Шпета, К.Н.Вентцеля, П.Ф.Каптерева, К.Д.Ушинского, В.Ф.Одоевского, С.И.Гессена, Л.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского.

Гносеологическая идея А.С.Хомякова, например, была связана с **«живознанием»** как органическим единством чувственного опыта, разумного постижения и интуиции. Как главную в процессе познания выделил проблему **соотношения мысли и реальности, отраженной в представлении человека**, М.И. Каринский, что впоследствии явилось основанием предмета исследования феноменологии. С разрешением проблемы цельного знания связывал В.С.Соловьев ответ на вопрос о смысле человеческой жизни, считая **интеллектуальную интуицию, вдохновение** определяющими сущее человека и его познания действительности. **Вещь обладает смыслом только в опыте субъекта**, утверждал Н.И.Жинкин. Отмечена заслуга Н.Н.Волкова в оригинальном подходе к проблеме суждения в контексте феноменологии исследователем модификаций этого направления в России И.М. Чубаровым, заключающаяся в том, что **сущность суждения не в его рациональной форме, а в направленности на смысл субъекта**. Описывая гносеологическое противопоставление **субъекта и объекта**, считал, что оно приводит к небытию того и другого Н.А.Бердяев. Он утверждал, что феноменология как наука о «пережитом по ту сторону объекта», способна решить противоречия между ними. В контексте фе-

номенологии рассматривал **категорию смысла** Г.Г.Шпет, считая его более обширным понятием по отношению к частным определительным значениям. Это давало ему возможность, подчеркивая субъективность ценностей, рассматривать социально-культурную вещь как «объективированную субъективность» и «субъективированную объективность».

Все это определяло общность феноменологической позиции философов, с которой они пересматривали связи сознания, сущности познаваемого и субъектного смысла – того, что и определило впоследствии герменевтический метод познания. Основополагающей категорией этого направления становится **феномен**, представляющий собой **сущность, схватываемую субъектом в непосредственном созерцании**.

Таким образом, феноменология как наука о сущностях и общность позиции философов феноменологического направления по отношению к глубинным данностям человеческого сознания: восприятию, рефлексии, самосознанию, образно представленному, идентифицированному, взятому на веру, интеллектуальной интуиции, предположению, ожидаемому, вдохновению, смыслу, позволяют обозначить ее, скорее, как подход, поскольку процесс «схватывания» и обозначения сущности предполагает многосторонность сущности.

Антропологические предпосылки появления феноменологии и прояснение ее сущности убеждают в том, что примат личности не позволяет отнести развитие познающей мысли ни к дедукции, ни к индукции, а указывает еще на один источник развития, начало которого в самом человеке. Познающий человек обладает не только ощущениями, но и «особым органом» внутреннего постижения, под которым мы понимаем интуицию, вдохновение, фантазию или миф, т.е. такие формы познания, о которых В.И.Вернадский говорил, что они основа величайших научных открытий и не вызываются ни научной, ни логической мыслью и не связаны со словом и понятием в своем генезисе.

Именно благодаря этому «особому органу» человек постигает сущность – как «такое представление о предмете, которое возникает относительно предмета в виде рефлексивного сосредоточения на проявлении в себе трансцендирования».

Это положение свидетельствует о том, что разрешение проблем, связанных с исследованием сущности, предусматривается в области экзистенции (С. Кьеркегор, Ж.-П.Сартр, М. Хайдеггер, Г. Марсель). И поскольку человек представляет, видит мир, себя в нем, совмещая, отождествляя сущность и явление, необходим некий процесс выяснения сущности сущностей воспринимаемого, феноменологии восприятия. Познание сущности независимо от познания только фактов, поскольку основанное на сопряженности факта и смысла, оно связано с полаганием, в котором проявляется индивидуальное существование – опыт.

Анализ основных идей феноменологии показал, что ее теоретические положения в большей степени, чем какой-либо науке, свойственны педаго-

гике, в центре внимания которой человек, его восприятие, познание, самопознание, язык, образование и т.п.

Таким образом, **идея феноменологического подхода**, «заключается во всякой множественности, всяком многообразии» (В.С.Соловьев), помогающих обнаружить бесконечность сущности. **Основной принцип феноменологического подхода** связан с решением вопроса о «сущности» как интуиции, как направленности нашего разума, и смысле как характеристике этой «сущности». Без этого принципа невозможно представить процесс познания как процесс понимания, в котором определяющим из трех его составляющих (познающего, познаваемого и познания) является познающий.

Таким образом, **феноменологический подход** может быть представлен в педагогике на методологическом уровне как объясняющий принцип, сводящий воедино и частности, и антиномии, и дуализм, это метаподход, помогающий представить данности человека как систему, даже если она эклектична, поскольку эклектизм исходит из самой человеческой природы. Это такая установка учителя, которая допускает бесконечность познаваемого и позволяет каждому участнику образовательного процесса всегда начинать с собственного «старта» и обуславливает наиболее адекватные индивидуальной природе человека, его смыслом содержание, методы, формы образования.

Главная функция феноменологического подхода в решении проблем образования человека - указание на природу этих проблем, требующую адекватного ей наполнения понятийного аппарата педагогики, обусловленного идеями саморазвития, сохранения целостности человека в образовательном процессе.

Исследование и объяснение «образования», как категории педагогической, и связанных с ней понятий с позиции феноменологического подхода, обусловили многогранную сущность проблем образования, способов и путей их разрешения.

Совокупность ответов на вопрос, как соотносится внутреннее образование человека и внешний образовательный процесс, образует феноменологический пласт новой педагогической культуры, имеющий свои предпосылки в методологии, теории и педагогической практике.

Объяснения в терминах «внутреннее» и «внешнее» свойственны феноменологической ориентации, позволяющей одноименному подходу преодолеть противоречия между внешним и внутренним, ибо овладение учителем данным подходом, как педагогической установкой, будет свидетельствовать о педагогическом состоянии чуткой готовности принять, выслушать, понять внутреннее становление, образование школьника.

И, несмотря на то, что феноменология взращивалась далеко не на педагогической почве, ее тезис, который Э.Гуссерль называет принципом всех принципов, правомерен для образовательного процесса: «любое дающее из самого первоисточника созерцание есть правовой источник познания, и все, что предлагается нам в «интуиции» из самого первоисточника, нужно принимать таким,

каким оно себя дает, но и только в тех рамках, в каких оно себя дает». В образовательном процессе это природосообразный путь ребенка к знанию, через призму которого мы способны понять его и помочь ему, поскольку высказывание ребенка есть абсолютное начало личностного знания. В этом видится **аутентичная природа внутреннего образования ребенка.**

Говоря о проблемах образования, чаще всего имеют в виду лишь проблемы внешнего пространства. В то время как они и существуют только потому, что пренебрегаются проблемы «образования себя», связанные с сущностью, экзистенцией человека, его смыслами, природой внутренней речи.

И если педагог привнимает внутреннее образовательное пространство как данность, и взаимозависимость внутреннего и внешнего пространства для него очевидна, то это позволяет представить отличную от традиционной в практике организацию целостного образовательного процесса. Аутентичным источником информации о всех внутренних процессах участников образовательного пространства, безусловно, является их рефлексия, поскольку речь, дающая первые устные формулировки, еще сохраняет черты аутентичности.

Давая разъяснения аутентичности, как «функциональной автономии», Г.В.Олппорт как раз и подчеркивает, что большинство современных теорий обучения опирается лишь на «поверхностный пласт личности», в то время как глаголы, обозначающие образовательную деятельность, могут быть только возвратными, ибо только от индивида зависит его внутреннее образование.

И в этом смысле мы можем утверждать, что **образование - это гуманитарная модель жизнедеятельности человека, и потому развитие жизнеспособности в образовательном процессе должно обеспечиваться природосообразным культурным способом, основанным на таких механизмах, которые поддерживают инстинкт жизни: внутренней свободе, рефлексии, стремлении к самосовершенствованию, к самоопределению.**

Феноменологическая установка учителя в школьной практике на познание предмета отличается от дидактической тем, что первая связана не с «воспринимаемым», т.е. реальным предметом, а с его восприятием. Вот почему Э. Гуссерль вводит термин «ноэма», как не реальное, а мыслимое содержание, и его коррелятом является **смысл, заключенный в переживании восприятия.** Воспринимаемый субъектом предмет всегда открыт для обнаружения смыслов, меняющихся от ноэмы к ноэме. Таким образом, Э.Гуссерль, а вслед за ним Г.Г.Шпет и А.Ф.Лосев, определяют **смысл субъекта как содержание некой уверенности, некоторого возможного предположения или допущения, создаваемого в пределах переменчивых характеристик.**

Смысл, актуализированный во внешнем образовательном пространстве каждым из его участников, качественно меняет и процесс, и содержание, и результат взаимодействия. И возникает ситуация, при которой тождество отношений внутреннего и внешнего будет представлять собой «напряженное поле креативной энергии индивидов, поля, создаваемого ими и питающего их своей целокупной энергией – энергией духовной и духовно-практической креативно-

сти» (Ф.Т.Михайлов), обусловленной личностными смыслами участников образовательного процесса.

Таким образом, **актуализация смыслов участниками образовательного пространства является лейтмотивом феноменологического подхода**, обуславливающего целостность человекоориентированного педагогического процесса. В познании единства через множество смыслов и заключается феноменологический подход к образованию и в образовании.

Перспектива внутреннего образования человека создается во внешнем образовательном пространстве такими условиями, которые помогают ему самоактуализироваться, в чем и состоит смысл образования, реализация индивидуальной образовательной траектории.

Если феноменологический подход **направлен на основания, связанные с внутренним миром человека, его экзистенцией, внутренней речью, способами познания, не отвлеченными от субъективности**, то его можно считать природосообразным педагогике, обогащающим ее и придающим ей фундаментальность.

Таким образом, плодотворной основой, обеспечивающей профессиональное совершенствование учителя, способного к педагогической рефлексии, может быть **феноменологический подход, являющийся методологической высотой разрешения проблем образования, связанных с саморазвитием человека целостного, помогающий прояснить онтологические основания образования человека, находящиеся в нем самом.**

Именно поэтому Г.И.Челпанов определил феноменологию как «философскую психологию», необходимую только в случае использования феноменологических методов, высшую продуктивность которых Г.Г.Шпет видел не в решении ею проблем, а в постановке вопросов, а эмпирическую сущность - в попытке «исследовать человеческим глазом человеческий мир» (Н.Аббаньяно). Этим объясняется их направленность не на человека вообще, а на конкретного человека в конкретной ситуации, реальной и возможной.

Проведенный анализ работ исследователей в области психологии и психолингвистики (М.М.Бахтина, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, Г.Гумбольдта, Э.Гуссерля, В.Дильтея, А.Н.Леонтьева, А.А.Леонтьева, А.М.Лобка, А.Ф.Лосева, М.К.Мамардашвили, М.Мерло-Понти, В.С.Мухиной, Ж.Пиаже, П.Рикера, Г.И.Челпанова, Г.Г.Шпета) позволил нам обнаружить, что при рассмотрении проблем, связанных с феноменологией психических процессов восприятия, переживания, внутренней речи, как способа существования человека, они прибегали к **феноменологическим методам, выполняющим функцию понимания и помощи человеку в его развитии и становлении.**

Эта особенность феноменологических методов имеет для педагогики принципиальное значение, поскольку они необходимы в процессе познания, начинающегося с донаучных интуитивных знаний субъекта о мире, расширяющихся до формирования научно-теоретических знаний и редуцирующихся до личностного живого смысла одухотворенного знания.

Суть феноменологических методов заключается в принятии всевозможных рефлексивных содержаний как стартовых в образовании индивида, отражающих не только сущность познаваемого, но и существование самого индивида. Таким видится в образовательном процессе феноменологический метод в контексте познания, отличающегося от научного, ибо мир науки – это мир законов, которые всегда даются, не оставляя места переживанию, интуиции, сознанию, наблюдению, рефлексии, личностному суждению.

В исследовании представлены и описаны такие феноменологические методы, как **диалектика, наблюдение, феноменологическая редукция, герменевтический акт, суждение, связанные с принятием и пониманием равноправия всех форм восприятия:** эстетического, чувственного, рационального, ценностного, глубинно-душевного – выделяемых, переживаемых и осознаваемых каждым человеком особым образом. Модальность, менталитет субъекта дают ему право на собственный канал восприятия, точнее, **на свободу восприятия;** только благодаря признанию этого права в образовательном процессе, он сможет прийти к личностному знанию. В связи с этим утверждением восприятие было определено как лейтмотив феноменологических методов.

В работе подробно рассматриваются указанные методы в феноменологическом контексте, возвращающем им природосообразную этому контексту направленность.

Значительное место в исследовании феноменологических методов уделено существованию **антропологических** законов языка, которые говорят о том, что человек не только пользователь языка, но и его интерпретатор и изобретатель, **речевым переживаниям,** глубинной области человеческого бытия, оторванным от эмоциональной, волевой, чувственной, экзистенциальной сфер ребенка.

Страх высказывания возрастает по мере школьного обучения, а может, и просто взросления: учащийся боится не соответствовать требованиям знаков и значений. Нивелирование речи ребенка учителем становится одним из основных тормозов его развития, требующего для речевых средств таких условий, которые были бы психологически адекватны **мотивам вербализации** говорящего.

В связи с этим нами исследовано **суждение,** которое Э Гуссерль рассматривал как **метод смыслоформирования,** постоянного полагания, считая проблему языка центральной в феноменологии. По утверждению психолингвистов, язык заключает в себе больше, чем устная или письменная речь. Внутренняя форма языка – это не всегда мысль, это состояние, восприятие, отражение, образ, поэтому именно суждение мы рассматриваем как феномен рефлексивного образования, способность к которому не может быть развита с помощью лексической номенклатуры изучаемого предмета, тем самым признавая за ребенком право субъективного канала восприятия, напрямую связанного с **рефлексивной функцией языка как заявления себя.**

В контексте психолингвистики о ее необходимости и отсутствии теории, с ней связанной, пишет А.А.Леонтьев. Он видит в этом недостаток теорий развивающего обучения, игнорирующего спонтанные процессы речевого развития и спонтанно возникающую в ходе этого развития рефлексию ребенка над речью. Обнаружить ее незаменимость в практике может любой педагог, считающийся с ее необходимостью для развития аутентичной речи. Если же педагог не представляет смыслопорождающего значения рефлексии, а значит пренебрегающий этим феноменом, он тем самым лишает доступа ребенка к самому себе.

Не акцентируя на разности позиций Ж.Пиаже и Л.С.Выготского, мы приняли более важное для нашей педагогической концепции – признание ими аутентичности языка ребенка. На основании этого нами выделены следующие данности спонтанной речи говорящего, без которых педагог не сможет создать условия для рефлексии аутентичной речи:

- мотивационные повороты устной речи;
- речевые переживания говорящего;
- специфические связи слова со смыслом;
- простая фаза первичного ощущения, восприятия;
- предикативность каждого слова внутренней речи.

Рассмотрев феноменологические методы **как средства приближения к человеку, к пониманию его проблем, а значит, и помощи ему** мы обнаружили рефлексию составляющей всех указанных методов в любой области человеческого существования, любого региона его бытия: сознания или переживания, восприятия или чувствования, языка или мышления.

Если рефлексия, рефлексивный взгляд – своеобразный метод преодоления наивности, то рефлексивный акт вполне можно определять как механизм культурного взросления, как образования себя. Это позволило вывести понятие **«рефлексивное образование»** в его внутреннем пространстве. Под ним мы понимаем **естественно протекающее образование самого себя посредством рефлексии субъекта, направленной на бесконечное множество предметов познания, отношения и деятельности, преодолевающей изолированность всех сфер бытия человека в этой направленности, сохраняющей целостность внутреннего образовательного процесса в единстве учения, саморазвития и самовоспитания.**

Действительно, ребенок, лишенный доступа к самому себе, лишается внутренней свободы, и мы никогда не откроем его аутентичного содержания, ибо «как только психология покидает плоскость феноменологии, то оказывается, что ей доступно исследование лишь самых грубых состояний» (А.Н.Леонтьев).

В рамках феноменологической философии и психологии, считающихся с сущностью человека и располагающих адекватными ей методами, в развитии и дополнении, складывалось феноменологическое направление в педагогике, востребовавшее **идеи целостности человека, способности к самосознанию,**

свободного самовоспитания, восприятия как духовной деятельности. Поскольку рефлексия является не только самостоятельным методом, но и составной частью феноменологических методов, то теория рефлексивного образования невозможна вне феноменологического контекста.

В качестве примера того, что до обретения феноменологией теоретического статуса именно «школьно воспринятая и школою развитая» (Г.Г.Шпет) философская мысль о самосознании имела прикладной характер, может служить практическая и научная деятельность «психологизирующего кантианца» И.И.Давыдова, его ученика В.Ф.Одоевского, а также К.Зеленецкого, состоявшего профессором русской словесности в Ришельевском лицее в Одессе. Ими была обозначена, хотя и не получившая своего развития, **проблема восприятия как духовной деятельности.**

Отсутствие теоретического статуса феноменологии как методологического основания педагогики объясняется лишь формальной непринадлежностью ее к этой научной области. В русской педагогической мысли подготавливалось полноценное понимание целостности человека, его самосознания тем, что образование рассматривалось не только, как процесс, дающий знания, но и как процесс, формирующий отношение личности к действительности, как процесс сохранения «внутреннего человека» в воспитаннике (В.Ф.Одоевский, Н.И.Пирогов, Н.А.Добролюбов, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, В.В.Розанов, П.Ф.Каптерев, К.Н.Вентцель, С.И.Гессен).

Феноменологическая установка ученых-педагогов, заключалась в том, чтобы, вернуться к началам понятийных сущностей. «Новейшая» педагогика (В.Ф.Одоевский) была связана с идеями отказа от жестких методов, сохранения целостного человека (В.В.Розанов), свободой, главным «критериумом» образования (Л.Н.Толстой, К.Н.Вентцель), самовоспитания и саморазвития (П.Ф.Каптерев, Н.В.Чехов). Методологическая идея развития рефлексивных способностей учащихся именно в образовательном процессе имплицитно присутствовала в педагогических теориях и работах русских педагогов, она обнаруживается в утверждении о том, что взаимодействие взаимообусловленных внутреннего и внешнего пространств, заключается в развитии способности «первого» задавать вопросы, а «второго» – создавать для этого условия, провоцируя рефлексивные ситуации.

Коренное реформирование школы русские педагоги видели в поиске новых **фундаментальных оснований, связанных с внутренним миром человека**, познающего не только знания об окружающем, но и о самом себе, в пересмотре и наполняемости новым смыслом привычных понятий и изменении методов образования, необходимых, в первую очередь, не учителю для обучения, а ребенку для постижения мира и себя.

Современное состояние педагогики как научной, так и практической таково, что она располагает определенными наработками методологического, теоретического и практического характера в деятельности, как педагогов, так и психологов (Ш.А.Амонашвили, В.С.Библер, Б.З.Вульф, Дж.Гаррисон,

В.В.Давыдов, А.Н.Джуринский, В.И.Загвязинский, В.П.Зинченко, Л.Н.Куликова, Ю.Н. Кулюткин, В.А.Курицкий, А.М.Лобок, Ф.Т.Михайлов, К.Роджерс, И.Н.Семенов, В.И.Слободчиков, С.Ю.Степанов, В.А.Сухомлинский, А.-Т.Тименецки, А.Н.Тубельский, Г.А.Цукерман, Э.Шаргель, Г.П.Щедровицкий), актуализирующими идею развития целостного человека, а также невторичности методов и организации образовательного процесса, природосообразных этой идее.

Рассматривая теоретические предпосылки феноменологической педагогики, мы определили педагогическую деятельность как организацию взаимодействия, при котором ребенку (познающему человеку) помогают пользоваться собой.

Феноменологическое направление в гуманитарной психологии и педагогике выдвинуло следующие концептуальные идеи, обусловленные феноменологическим подходом к личности: реальность не существует сама по себе – природная способность человека отражать действительность позволяет делать это в субъективных измерениях и интерпретации; человек имеет право на самоопределение, и только так он может почувствовать ответственность за себя; человек обладает стремлением к совершенству как процессу реализации своих внутренних возможностей и личностного потенциала.

Если экстраполировать эти положения в образовательный процесс, то можно утверждать, что, во-первых, внешнее образовательное пространство тождественно внутреннему в его субъективном измерении; во-вторых, природа любого познания начинается с восприятия и отношения к воспринимаемому как единству явления и реальности; и, в-третьих, сущность образовательного процесса в становлении собственного образа, обусловленного внутренним миром человека. Аккумулирующей эти тезисы является концептуальная идея развития человека в феноменологических теориях - идея актуализации.

Феноменологическая педагогика не устраняет и не заменяет традиционную педагогику, поскольку она, являясь педагогикой непосредственного опыта, просто вынуждает считаться с самыми низкими, с самыми неожиданными, с самыми примитивными объектами непосредственного восприятия.

Сущность феноменологической педагогики заключается в постоянном наблюдении непосредственного опыта ребенка, признании его способности к самоопределению, что с точки технологической дидактики кажется наивным и непрактичным.

Задача феноменологической педагогики состоит в том, чтобы признать необходимость переживаний в образовательном процессе как объекта наблюдений педагога, позволяющих осуществляться общению на экзистенциальном уровне. Поскольку любое переживание переводится в рефлексию, то оно предпосылка и одновременно непосредственное знание. Идея образования на основе рефлексивной деятельности связана с тем, чтобы ориентировать пришедших в школу на подлинный смысл их образовательной деятельности.

Задача феноменологической педагогики видится в том, чтобы помочь детскому «я сам», когда ребенок как раз далеко не все делает сам, трансформироваться в не менее самостоятельное «я могу», блокируемое в предметном обучении унифицированными приемами передачи знаний, не учитывающими области свободного, тревожного, отчаянного, аутентичного, обуславливающей впоследствии «я хочу». В признании необходимости этих феноменов видится зарождающийся опыт **феноменологической педагогики**, не отделяющей содержания образования от технологии, познающего от дидактики, мышления от внутреннего мира ребенка, личностную рефлексию от интеллектуальной, обучение от воспитания и развития, и представляющей собой **целостный образовательный процесс**.

Устойчивость социально-идеологических установок авторитарной педагогики школа испытывала долгое время, однако, мера проработанности в педагогике идей саморазвития индивида в образовательном процессе, может быть представлена **методологическими идеями** о целостности человека, определяемой внутренним миром, экзистенцией, опытом, переживанием, феноменологией восприятия, и **практически опробованными и теоретическими обоснованными методами феноменологии**, владение которыми способствует новому стилю мышления и научному языку феноменологической педагогики. Именно такая педагогика признает приоритет **феноменов экзистенциального происхождения, оказывающих влияние на познавательный процессы в образовании человека, помогает развитию рефлексивных способностей, как механизма самопознания и саморазвития**.

Анализ психолого-педагогических теоретических исследований и образовательной практики позволил обнаружить значимость рефлексии как метода свободного обнаружения внутреннего мира человека в образовательном пространстве и умения «пользоваться собой», возвращая собственную культуру.

Современная практика Феноменологического центра (г. Владимир), ученого-педагога А.М.Лобка (г. Екатеринбург), школы А.Н.Тубельского (г. Москва), дидактики В.А.Курина (г. Киев) и др. позволили убедиться в эффективности феноменологического подхода к образованию человека и продолжить исследование и разрешение проблемы развития рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе.

Определение феноменологического подхода в педагогической практике как установки учителя, допускающей бесконечность познаваемого и дающей возможность каждому участнику образовательного процесса всегда начать сначала, позволило отыскать и утвердиться в выборе единицы учения, методов, форм, содержания, адекватных природе человека, его смыслообразованию.

Вторая глава «Содержательно-процессуальные аспекты практики рефлексивного образования учащихся» предшествует разрабатываемой нами теории, поскольку феноменологический подход, предполагающий работу с «данностями» индивида и возвращение к сущностным началам понятийного педаго-

гического аппарата, определял логику, обусловленную природой рефлексии, которой, как показал опыт, можно овладевать только практически.

Была поставлена задача организовать практическую деятельность школьников так, чтобы они убедились в возможности развития самостоятельности в процессе собственного образования. Она потребовала создания таких педагогических условий, которые бы способствовали **развитию рефлексии как способности, как механизма саморазвития, как основы бытия человека.**

Логика практической работы была построена таким образом, чтобы **рефлексивная деятельность, как «данность» индивида**, стала ведущей в образовательном процессе и была **направлена на развитие функциональных позиций самообразования личности.** На первом этапе реализации рефлексивного образования ставилась задача **развить личностную самомотивацию** образования у школьников как основу смыслополагания в образовательном процессе и. Проверив осуществление смыслов через идентификацию их с различными сферами содержания образования, которую мы обнаруживали в определениях учебных предметов, данных выпускниками по окончанию школы, мы убедились, что самомотивация как обращение индивида к глубинному пласту собственного бытия определяет духовную ситуацию отношений человека к миру, к самому себе. Исследование практики показало, что предъявление личностных смыслов учащимися может быть обеспечено лишь условиями, определяемыми установкой на феноменологическую природу человека, оставляющей за индивидом право самодетерминации.

Задача **совершенствования самоанализа, самоорганизации школьника** как способности к интеграции разных видов рефлексии разрешалась в условиях обеспечения свободоявления личностной позиции, выбора содержания образования, возможности переосмысления собственной деятельности, отстаивания индивидуальности как условий, при которых рефлексия становилась основой функциональных позиций саморазвития индивида. Только в лексической и содержательной интерпретации лекций, бесед, дискуссий, учебных и научных текстов учащиеся могли обнаружить рефлексизирующую функцию языка и вместе с ней собственное продвижение. **Суждение, основанное на личностной, интеллектуальной и коммуникативной рефлексии стало особым способом организации личностного знания,** выражением своего самоопределения в образовательном процессе.

По данным мониторинга суждений, большинство учащихся по завершению опытно-экспериментальной работы отказалось от репродуктивных ответов, в то время как количество суждений, основанных на разных типах рефлексии, возросло более чем в четыре раза. Решение задачи, поставленной на этом этапе показало, что личностно-смысловой момент в интерпретации текста участниками образовательного пространства является показателем инициативы личности, проявления его индивидуальности, способствующей не только развитию единственности каждого в уроке-общении, но и превращению образовательного процесса в новый тип коммуникации.

Ставя на завершающем этапе практической работы задачу: проверить рабочую гипотезу о том, что эффективность развития рефлексивных способностей как механизма продуктивной деятельности зависит от природосообразности форм и методов обучения, понимая под этим адекватную, естественную связь и с природой суждения, основанного на различных типах рефлексии, и с природой индивида и изучаемого предмета, мы стремились к тому, чтобы каждый учащийся мог через эти формы личностного знания реализовать себя, осуществить собственные образовательные смыслы. В ходе этого этапа практической работы **совершенствовались самостоятельные функциональные позиции индивида, менялась его самооценка**, обогащаясь с развитием рефлексивных способностей учащихся, критериями которых и являлись функциональные позиции личности.

Таким образом, **самотивация, самоанализ, самоорганизация, самооценка стали критериями развития рефлексивности учащихся в образовательном процессе**. Проведенное на этом этапе тестирование показало, что уровень способностей к саморазвитию у учащихся экспериментальных классов в среднем выше, чем у учащихся контрольных классов в три с половиной раза, что и подтвердило правомерность выдвинутых рабочих гипотез.

Не ставя напрямую дидактических задач, связанных с качеством и объемом предметных знаний, нельзя не отметить успешность учащихся на итоговых экзаменах по предметам, преподавание которых осуществлялось на основе рефлексивной деятельности. Число учащихся, выбравших такой предмет, составило от 75% до 90% от класса, причем исследования показали, что выбранная дисциплина не была профилирующей для дальнейшего специального образования. Такие результаты были получены без прямой установки на знания. Неоднократность такого закономерного результата особенно важна для тех педагогов, кто ориентируется на обучение, как передачу знаний.

В третьей главе «Закономерности рефлексивного образования: прагматический аспект» акцент делается на основополагающей из них, связанной с практикой приобщения к рефлексивному образованию педагогов.

Мысль о том, что всякая инновация, разрушая устоявшееся, стандартное, может вызывать ощущение деструктивности, не несет ничего нового, по сути. Однако преодоление этого ощущения с позитивной, созидательной тенденцией, как основополагающей закономерности в процессе приобщения педагогов к рефлексивному образованию, необходимо, поскольку каждое изменение изучаемого объекта требует соответственно изменения и самого изучающего этот объект. Тревожное сознание, направленное упреждающим образом против якобы «деструкции, дезорганизации, дестабилизации», вызванных новыми образовательными идеями, мы наблюдали у учителей, даже принимающих идею рефлексивного образования, но не имеющих опыта подобной деятельности в собственной практике. Эта одна из причин, объясняющая необходимость такой формы знакомства с рефлексивным образованием и приобщения к нему, как **педагогический практикум, организация и содержание которого представ-**

ляют закономерные тактические шаги по возвращению индивидуального опыта подобного образования.

Первый опыт подготовки педагогов к рефлексивному образованию на ФППК и непосредственно в школах показал, что теоретически данное содержание, даже с демонстрацией уроков, трудно применить на практике, несмотря на разработанный алгоритм действий, поскольку воплощение идеи рефлексивного образования требовало таких же подходов или установок в работе с профессиональной аудиторией, что и со школьным классом. Вероятно, это касается любой образовательной теории, но то, что к образованию, основанному на рефлексии, можно прибавить только практическим путем, мы еще раз убедились при подготовке педагогической аудитории, как принимавшей рефлексивное образование в качестве наиболее природосообразного человеку, так и сомневающейся в ее реализации в массовой школе.

В нашем исследовании **рефлексивный практикум** – такая организация обучения, в которой содержание образования неотделимо от технологии, а в процессе познания центром является познающий, чья рефлексия может определять направленность и объем содержания, приостанавливая логику изучаемого с целью удовлетворения образовательных запросов «здесь и теперь» – т.е. это своеобразный аналог урока, к проведению которого педагоги готовятся практически. Индивидуальные запросы, как результаты субъектной рефлексии, выражающие противоречия, проблемы, смыслы, восприятия, переживания, различные состояния и т. п., предполагают предельную индивидуализацию образовательного пространства.

В рефлексивной практике перед педагогами ставились две задачи. Первую – осуществить привычные этапы урока через рефлексивную деятельность и дать возможность убедиться в том, что рефлексия может быть составной частью традиционных методов и форм обучения, качественно меняющих и процесс, и результат. Вторая задача заключалась в том, чтобы осуществить педагогическую рефлексию самого практикума. При этом руководящей была идея феноменологического подхода – обращение к сущностям понятий, в рефлексивном образовании обретающих новое наполнение.

Педагоги постепенно убеждались в том, что рефлексивная деятельность помогает познать феноменологическую природу образовательного процесса, что **познание не может не носить гуманитарный характер, что истинная активность человека имеет начало в работе над самим собой.**

Рефлексия рефлексии, осуществляемая всеми участниками, представляла собой самоактуализацию двух собственных деятельностей: как «учащегося» и как «учителя». Первая приближала к сущности рефлексивируемого понятия «знания», вторая – к сущности **процесса смыслополагания**, который не предполагается в процессе обучения.

Итак, рефлексия рефлексии в педагогических практикумах, как и в уроке, вполне может быть определена **самоактуализацией** педагогов-слушателей как критерием образовательного процесса, суждением как ее показателем,

содержательными и антропологическими особенностями речи участников образовательного пространства как индикаторами, необходимыми для их самонаблюдения. Каждый раз в конкретной аудитории, в конкретной ситуации, в конкретном содержании складывались своеобразные условия для амплификации смыслов, процесса **всеобщей диалектической связи**, в которой совпадает сознательное и бессознательное, и совпадение это «может быть обнаружено лишь в том их результате, который целесообразен, не будучи целесообразно порожден». Практически пережитый процесс **амплификации смыслов**, завершался рефлексией, в результате которой вполне понятным становится сам термин «амплификация».

Личностно-профессиональная рефлексия, «здесь и сейчас», направлена на личностно-профессиональные образовательные смыслы, рефлексивные методы образования и, следовательно, иные формы предъявления знаний, педагогические штампы во взаимодействии, проблему оценивания, которому учащийся подвергается каждый день и не по одному предмету, эмоциональный контакт, конкретного человека в конкретной ситуации, т.е. на те предметы, которые можно считать параметрами определения функций педагогического практикума в любой аудитории, где слушателями актуализируется собственный педагогический опыт, выявляются общие и индивидуальные профессиональные проблемы. Таким образом, рефлексивный практикум выполняет следующие функции:

- осуществляет практическое профессиональное взаимодействие,
- расшатывает профессионально-педагогический консерватизм,
- помогает определиться в значимости новой философии образования, саморазвития,
- способствует самоактуализации,
- позволяет убедиться в различных способах гуманизации оценивания качества образования.

В процессе опытной работы была обнаружена **основополагающая закономерность: ставить задачу рефлексивного образования в школьной практике может только педагог, решающий эту же задачу как собственную образовательную проблему, в собственной профессиональной деятельности**. Исследования учебных групп слушателей ФППК показали, что педагоги, принявшие способ рефлексивного образования в процессе практикумов и перенесшие в школьную практику новый опыт взаимодействия, способны обогащать его собственными приемами и методами, основанными на рефлексии.

Методологической основой выявления закономерностей рефлексивного образования является сама рефлексия, как образовательный феномен, как основа новой педагогической культуры, нового педагогического мышления и деятельности.

Феноменологический подход определил такую логику эмпирической проверяемости рефлексивного образования, которая сводится не к сопоставлению теории и практики, а к описанию организации и педагогических условий

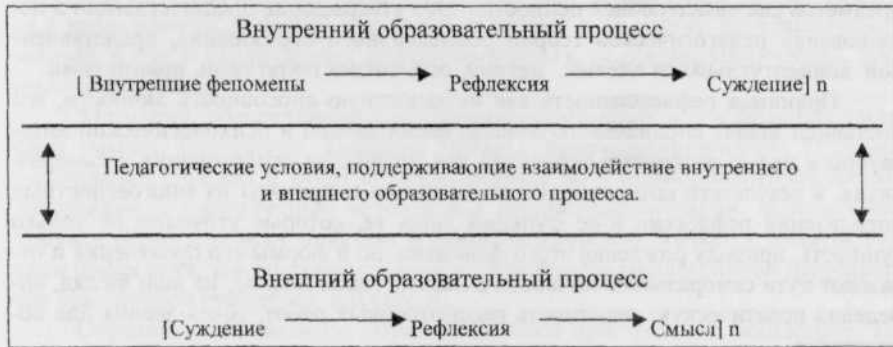
образовательного процесса. Это связано с виртуальным содержанием урока, возможного только при феноменологической установке педагога, позволяющей обнаружить не отвлеченные от внутреннего мира основания образования человека.

Таким образом, педагогическая практика, в которой обнаруживаются проблемы человека образующегося (как учащегося, так и учителя), равно обращена к методологии и теории:

МЕТОДОЛОГИЯ \longleftrightarrow ПРАКТИКА \longleftrightarrow ТЕОРИЯ

Можно утверждать, что практика обращена к методологии для объяснения природы проблем и явлений, связанных с феноменологией человека, а к теории - для поиска или обобщения инструментария, представленного методами, принципами, содержанием образования, необходимого не только для реальных, но и потенциальных задач, которые способствуют обогащению и развитию самой теории.

Процессуальный характер феноменов внутреннего мира человека и феноменальный – образовательного процесса, выявленные закономерности обусловили **диалектическую модель рефлексивного образования**, осуществляемого во взаимодействии внутреннего и внешнего образовательных пространств.



Модельное представление взаимодействия внутреннего и внешнего образовательных пространств, сопровождаемое педагогической поддержкой, позволяет представить возможное многообразие содержания и обеспечивающее его и качественно зависящее от него взаимодействие и взаимоотношение участников целостного образовательного процесса. **Содержательная неисчерпаемость такой формы образования как суждение, представляющей субъективные противоречия и проблемы учащихся, и есть основа диалектической сущности представленной модели.**

Поставив задачу выявления смысла развивающей функции закономерностей, мы убедились в том, что, что взаимозависимость внешнего и внутренне-

го пространств образовательного процесса, основанного на рефлексивной деятельности, характеризуется позитивными изменениями обоих.

Закономерности, представленные в исследовании (3.2.) иерархичными взаимосвязями (на методологическом, теоретическом и практическом уровнях) проясняют методический алгоритм побуждения к педагогической рефлексии именно в контексте практики, поскольку «учить рефлексии можно только практически» (Б.З.Вульф).

Выявленные в процессе практики закономерности рефлексивного образования, имеющие ценностное значение как для школьной, так и для педагогической аудитории, стали категорией меры в построении педагогической теории, представленной в **четвертой главе** «Педагогическая теория рефлексивного образования: феноменологический подход». Понимание педагогами закономерностей преодолевает в их собственной деятельности функциональный режим теории рефлексивного образования и придает ей продуктивный характер.

Термин «описательные», утверждает Э. Гуссерль в «Логических исследованиях», «нельзя понимать так, будто описательные науки имеют в виду только описание, - это противоречит принципиальному понятию науки. Описательные же науки обусловлены не только теоретическим интересом, как единственным смыслом, но связаны с описанием и объяснением индивидуальных предметов как «высочайшей ценности». Это утверждение предшествовало в исследовании педагогической теории рефлексивного образования, представленной концептуальными идеями, целями, основными понятиями, принципами.

Принимая рефлексивность как имманентную способность личности, мы поставили задачу специального анализа философской и психологической литературы с целью раскрытия рефлексии как механизма самопознания и саморазвития, в результате которого были выделены и приняты из многоаспектных определений рефлексии и ее функций лишь те, которые уточняют не только сущность, природу рождения этого феномена, но и формы его проявления и отражают пути саморазвития личности в целом. Такой подход, на наш взгляд, определил практическую значимость рассмотренных работ, точек зрения для образования.

В процессе методологического анализа категории рефлексии и практической работы был выделен инвариант определений рефлексии как онтологического основания самосознания, саморазвития личности, как способности переосмысления субъектом собственных знаний, действий, отношений, как механизма самопознания, самоанализа, самоорганизации, саморегуляции; этой интегративной функциональностью рефлексии объясняется потребность ее развития в образовательном процессе, где она представляется различными типами и видами, однако, доминантой их всех, с педагогической точки зрения, является личностно-смысловой момент, ибо он выполняет экзистенциальную, аксиологическую, мировоззренческую функции в процессе саморазвития школьника.

Исследовав и осмыслив рефлексии в философско-психологическом аспекте, мы приняли рефлексивность как ничем не заменимую способность и

ценное личностное качество человека, необходимое для его саморазвития. В связи с этим, развитие рефлексивности может быть целью и ценностью образовательного процесса, смыслом его организации. Некоторые аспекты проблемы, связанные с реализацией этой цели, раскрыты в исследовании в контексте теории рефлексивного образования.

Основные понятия рефлексивного образования: **суждение, понимание, образовательное пространство и личностное знание** – представляют собой нерасторжимое единство содержания и методов обучения, развития и воспитания в их целостном процессе.

Основанное на рефлексии и аккумулирующее в себе множество признаков (раскрытых в исследовании), суждение всегда представляет продуктивный результат деятельности и может являться показателем уровня развитости рефлексивных способностей и связанных с ними самостоятельных функциональных позиций, как этапов саморазвития, самообразования учащегося, что и было принято за ожидаемые результаты образовательного процесса в его внутреннем и внешнем пространствах (см. таблицу «Функциональные позиции саморазвития учащихся в образовательном процессе» на с. 32).

Суждение, включающее в себя многие индикаторы, предьявляет самый главный из них – это информацию о субъекте, задающую **понимание** его. Содержание **категории понимания** в рефлексивном образовании рассматривается в исследовании не только как функция разума и не только по отношению к знанию, а еще и как проблема антропологическая, психолингвистическая, ценностно-смысловая.

Методами, обеспечивающими функцию понимания в его антропологическом смысле, безусловно, являются **методы феноменологические** (1.2), использование приемов и форм которых связано не с нормоориентированными действиями, а с конкретным человеком в конкретной ситуации. Механизмом, побуждающим к поиску приемов и форм, естественно, является **педагогическая рефлексия**, как способность отражать результат рефлексивной деятельности конкретного учащегося, его смысл.

Определив лейтмотивом образовательного пространства понимание, которое не может быть без актуализации смысла, обнаруживаемого в мыслимом содержании, отражающем переживание восприятия, важно представить эту закономерность как основу создания **образовательного пространства, эквивалента урока** с точки зрения феноменологического подхода.

Содержательная и структурная характеристики образовательного пространства, основанного на рефлексивной деятельности как ведущей, не могут рассматриваться отдельно друг от друга, поскольку их неотделимость обусловлена продуктивной рефлексией как феноменологическим методом в процессе **актуализации, смыслополагания** - составляющих образовательного пространства, часто «перетекающих» друг в друга, не имеющих содержательной завершенности

Функциональные позиции саморазвития учащихся в образовательном процессе.

Критерии результата			
Самотивация	Самоанализ	Самоорганизация	Самооценка
Показатели			
Суждение на основе личностной рефлексии	Суждение на основе личностной рефлексии	Суждение на основе личностной и интеллектуальной рефлексии	Суждение на основе интегративной рефлексии
Индикаторы			
<ul style="list-style-type: none"> - обозначение индивидом собственного смысла деятельности. - вводные слова и словосочетания, указывающие на себя как на источник информации о себе - индивидуально окрашенная речь - небольшой объем суждения 	<ul style="list-style-type: none"> - видение противоречий, проблем в себе, в понимании собственной деятельности. - обоснование, аргументация своего состояния, ощущения, своей позиции, точки зрения. - индивидуально окрашенная речь с вводными словами, выражающими как уверенность, так и сомнения. - небольшой объем суждения. 	<ul style="list-style-type: none"> - интерпретация знаний через собственную логику, контекст времени, темы, проблемы, ситуации. - индивидуально окрашенный стиль (лексическая синонимика, свободные синтаксические конструкции, собственные образы-ассоциации, экспрессия). - большой объем суждения. 	<ul style="list-style-type: none"> - идентификация личности с реализованным ею смыслом. - многомерность самооценки. - процессуальная самооценка (оценивание результата с учетом средств его достижения. - открытость в отношениях со всеми участниками образовательного процесса. - большой объем суждения.
Методики			
<ul style="list-style-type: none"> - наблюдение. - письменный опрос, выявивший идентификацию предъявленных и «выраженных» смыслов. 	<ul style="list-style-type: none"> - беседа. - мониторинг суждений. - анкетирование. 	<ul style="list-style-type: none"> - беседа. - мониторинг суждений. - тестирование 	<ul style="list-style-type: none"> - наблюдение. - анкетирование с целью качественного анализа. - многоэтапная аттестация.

Методологический пласт и практика исследования позволили определить образовательный процесс как взаимодействие внутреннего и внешнего пространств саморазвития человека, понимая под внутренним образователь-

ным пространством взаимообусловленные коррелирующие сферы внутреннего бытия человека, его многостороннюю сущность, как плодотворное начало познания процесса смыслотворчества и своих возможностей, за осуществление которых ответственность несет он сам.

Внешнее образовательное пространство – это организуемая педагогом гуманитарная модель жизнедеятельности человека, в которой развитие жизне-способности обеспечивается природосообразным способом, основанном на таких механизмах, которые поддерживают инстинкт жизни к внутренней свободе, рефлексии, стремлении к самосовершенствованию, самоопределению.

Рассматривая восприятие и понимание как меру сущности познаваемого, а рефлексию как ведущую деятельность в образовательном пространстве, мы представили бесконечность этого образовательного пространства множеством предъявляемых и «взрачиваемых» смыслов, определяющих **личностное знание** (М.Полани) как неоднородный результат учения. В работе даются его характеристики, функции, сравнительный анализ с традиционными уровнями знаний.

Рефлексия и связанные с ней понятия рефлексивного образования: суждение, понимание, личностное знание, составляющие образовательного пространства – понятия, имеющие значения общих норм в организованном процессе, обеспечивающих развитие его участников «здесь и теперь», могут «прижиться», если педагог опирается на **принципы взаимодействия**, которые определены как **педагогические**.

В образовательном процессе, где больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, причинам, потребностям, нуждам, смыслам, переживаниям, опыту, интуиции – самоуправляющим механизмам, через которые всегда только и действуют все внешние влияния, обуславливая взаимодействия и взаимоотношения, первичными, основополагающими принципами могут быть только педагогические.

Педагогические принципы: феноменологический, индивидуализации, свободосообразности, природосообразности, выделенные на основе закономерностей школьной и педагогической практики, рассмотрены на методологическом, теоретическом и практическом уровнях и представлены в таблице.

Принципы	Уровни владения		
	Методологический	Теоретический	Практический
Фено- мено- логи- чес- кий	Признание педагогом феноменологической природы проблем образования человека, связанной с правом на отражение мира через феномены его восприятия в субъективных	Приятие и поиск педагогом необходимых феноменологических методов, составной частью которых является рефлексия, направленная на решение проблем образования в его внутреннем и внешнем пространствах.	Признание личностного старта, использование феноменологических методов обучения, основанных на разных видах рефлексии, уважение к личностному знанию «из первых рук», опора не на возрастные особенности, а на субъект-

	измерениях.		ный опыт, востребованность аутентичной речи учащегося, понимание любых знаков познающего о себе.
Индивидуализации	Поддержка педагогом процессов индивидуализации в позитивных для учащихся тенденциях.	Понимание педагогом необходимости признания связи внутренних слагаемых, представленных экзистенциальной, эмоционально-ценностной и сознательной сферами и определяющих индивидуальную траекторию развития учащихся.	Связан с высокой степенью толерантности педагога, обуславливающей коммуникативную рефлексивность всех участников образовательного процесса, равенство их психологических позиций, открытость в общении, отсутствие категорических оценок.
Свободо-сообразности	Осознание педагогом необходимости свободы внутренней системы функционирования индивида, определяющей степень его интеграции во внешнее образовательное пространство, содержание которого напрямую связано со смыслом каждого участника образовательного процесса, проявляющемся в свободе восприятия, свободе сознания, свободе переживания.	Признание педагогом рефлексии как ведущей деятельности в образовательном процессе, как инструменте освобождения человека для продуктивной деятельности.	Переориентация педагога на антропологические или транслингвистические показатели индивидуальной речи учащегося, способствующие пониманию, ибо стремление к однозначности языковых форм обуславливает непонимание и, следовательно, лицемерное согласие на «адекватность» восприятия. Особенностью практических приемов является единство их процессуального и содержательного аспектов.
Природо-сообразности	Признание участниками образовательного процесса многомерной природы человека как многогранной и бесконечной его сущности, обнаруживаемой лишь деятельностью в зоне ближайшего развития.	Связан с расширенным представлением педагога о соотношении рефлексивной деятельности с рефлексивностью как имманентной способностью индивида, с условиями ее развития, с содержанием образования, с его методами и формами, а также со всеми объектами, на которые направлена рефлексия.	Качественное и процессуальное изменение традиционных методов и форм обучения, форм отчетности знаний, в которых ведущей деятельностью является рефлексия, а главным условием педагогической рефлексии как профессиональной квалификационной характеристика учителя.

Педагогические принципы не подменяют дидактические, направленные на познаваемое (что познается), на познание (как познается), но не на познаю-

шего, что, однако, и лишает их педагогической сущности. Педагогические принципы корректируют дидактические, наполняя и расширяя их функции, связанные с природой познающего, тем самым сохраняя его целостность и придавая познанию образовательную сущность.

Нормативный характер принципов, лежащих в основе организации образовательного пространства связан исключительно с их идеями, функциями и особенностями, но не с законодательностью способов, методов, приемов и форм, являющихся прерогативой педагога, понимающего и принимающего идею рефлексивной деятельности как ведущей и определяющей функции, качество форм и методов, способствующих саморазвитию учащихся. Таким образом, педагогические принципы организации образовательного процесса являются **инстанциями критериев** выбора и поиска учителем методов, приемов, форм взаимодействия.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- результаты анализа методологических оснований, связанных с феноменологией, человекоцентристским направлением философии, психологии, позволили обосновать их в качестве культурных методологических норм в педагогической деятельности, способствующих решению научной и практической проблемы самообразования в массовой школе, не представляющих «угрозы» предметному, «знаниевому» обучению, но качественно его изменяющего;

- феноменологический подход, считающийся с индивидуальными эмпирическими и экзистенциальными данностями человека, определяющими такие качества и особенности целостного человека в образовательном процессе (эмерджентные свойства), которые возникают в процессе и результате взаимодействия составляющих его частей, явился методологическим инструментом, системообразующим в данном исследовании, основополагающим для рефлексивного образования как его предмета;

- феноменологический подход, представленный в исследовании в своих функциях на методологическом, теоретическом и практическом уровнях, помогающий обнаружить аутентичную природу проблем в образовании, обуславливал первичность и необходимость феноменов внутреннего мира человека в целостном образовательном процессе;

- феноменологическая позиция позволила обозначить актуализацию смыслов лейтмотивом феноменологического подхода, восприятие - мерой сущности познаваемого и лейтмотивом феноменологических методов, основным из которых представлена рефлексия как аутентичный источник информации о внутренних психологических процессах участников образовательного пространства, приближающий к пониманию конкретного человека в конкретной ситуации;

- представленная самостоятельным механизмом и составной частью феноменологических методов, рефлексия определила адекватную форму выраже-

ния, чем и послужила методологически и теоретически обоснованная и практически опробованная такая единица учения как суждение, в акте «облечения в слово», помогающая обнаружить смыслы участников образовательного процесса;

- феноменологическое смещение смыслов в педагогике образования позволило осуществить пересмотр и новое наполнение сущности педагогических категорий, связанных с решением проблемы самообразования на основе рефлексивной деятельности, таких, как: суждение, личностное знание, понимание, смыслополагание, образовательное пространство, феноменологические методы. Основопологающим из них стало рефлексивное образование, как целостный процесс, естественным образом осуществляемый и осуществляющийся;

- рефлексия есть онтологическое основание, имманентная способность человека, связанная со всеми регионами его бытия и при создании определенных педагогических условий сохраняющая его целостность в образовательном процессе; уникальное, универсальное, предельно конкретное средство индивидуализации этого процесса, помогающее решению проблемы саморазвития участников образовательного процесса;

- в процессе практической работы с «данностями» образовательного процесса были выявлены закономерности, представляющие собой основания для структурирования теории, ее принципов и образовательной модели. Выявленные закономерности определили связи практического, методологического уровней, обусловленные феноменологией саморазвития человека, обоснование и поиск методического инструментария, обеспечивающего решение как реальных, так и потенциальных задач, способствующих обогащению и развитию самой теории рефлексивного образования;

- развивающая функция закономерностей определила диалектическую модель рефлексивного образования, представленную в исследовании сущностью, качественной характеристикой и структурой в форме схемы. Модель помогает представить «вращивание» личностного знания, в основе которого лежит диалектический способ субъектной рефлексивной трансформации феноменов в суждение, интересубъектная рефлексия которого обуславливает новые смыслы;

- иерархия выявленных закономерностей представлена как методический алгоритм побуждения учителя к педагогической рефлексии, подготовки к реализации рефлексивного образования, включающий в себя философско-методологический уровень как инстанцию критериев адекватности педагогической технологии, практический – имеющий реальные и потенциальные содержательные и методические основания для теории рефлексивного образования, и теоретический уровень, обобщающий и иллюстрирующий возможности рефлексии как развивающего механизма в образовательной деятельности;

- структурирована теория рефлексивного образования как феноменологическая теория, связанная с описанием и объяснением индивидуальных феноменов – «высочайших ценностей», даны ее основные понятия, природосообраз-

ные рефлексии и имеющие педагогическую сущность, и принципы осуществления рефлексивного образования, представленные на методологическом, теоретическом и практическом уровнях. Принятие рефлексии как психолого-педагогического феномена и механизма саморазвития учащихся в образовательной практике обусловило необходимость такого педагогического принципа как феноменологический в ряду других известных по определению принципов, но с позиции феноменологического подхода наполненных более природосообразными рефлексивному образованию смыслами;

- в целом проведенное диссертационное исследование в школьной практике подтвердило правомерность научной гипотезы, обоснованность и продуктивность феноменологической установки педагогов; заявленное положение о том, что рефлексивное образование наиболее природосообразно внутреннему миру человека и является культурным способом взаимодействия, обогащающим познавательные инструменты индивидуального образования, позволило утвердиться в адекватности феноменологического подхода и методов объекту, предмету исследования, эффективно реализовать поставленные задачи, связанные с общим замыслом исследования и рабочими гипотезами;

- отсутствие адекватного опыта у педагогов в процессе подготовки их к рефлексивному образованию, даже при достаточно высоком теоретическом уровне, потребовало аналогичной школьной практике организации образовательного процесса, что было осуществлено педагогическими рефлексивными практикумами, подтвердившими одну из главных закономерностей: ставить задачу рефлексивного образования может только педагог, решающий эту же задачу как собственную образовательную проблему;

- своеобразие, уникальность рефлексии, ее многообразные функции, феноменологический подход как методологический инструмент теории и практики и обусловленные им методы, эвристичность которых определяет несколько перспективных направлений, могли бы стать основой для самостоятельных исследований по проблемам: 1 - феноменологической педагогики, 2 - разработки педагогических технологий рефлексивного образования как в рамках частных дисциплин, так и в целом в системе деятельности образовательного учреждения, 3 - системы подготовки студентов педвузов к рефлексивному образованию, 4 - адекватного оценивания успешности антропоориентированного образования;

- данное диссертационное исследование вносит определенный методологический, теоретический и практический вклад в педагогику образования, в развитие рефлексивно-гуманистического менталитета педагогов как профессионального качества и имеет актуальное значение для отдельных дисциплин и содержания образования в целом.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях:

1. Развитие рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе: Монография. - № 148-99, деп. от 28.07.99 НИИ ВО
2. Методологические и общетеоретические основы рефлексивного образования учащихся как процесса саморазвития: Монография. - Хабаровск: ХГПУ, 2000. 131 с.
3. Рефлексивное образование: феноменологический подход: Монография. - Хабаровск: ХГПУ, 2001. 300 с.
4. Теория и практика развития рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе: Учебное пособие для слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки работников образования. Хабаровск: ХГПУ, 2000. - 105 с.
5. Развитие монологической речи учащихся как теоретическая и практическая проблема межпредметного характера // Материалы 41-й научной конференции / Хабаровский гос. пед. ун-т. - Хабаровск, 1995. С.30-31.
6. Рефлексия как один из основных механизмов развития монологической речи / Хабаровский гос. пед. ун-т - Хабаровск, 1995. 7 с. (Деп. В ИТОП РАО 12.10.95. № 82-95).
7. Развитие рефлексивных способностей слушателей ФППК // Повышение квалификации в системе непрерывного образования / Тезисы докл. Межрег. научн.-практ. конф. - Хабаровск, 1995. - С. 43-44.
8. Рефлексивная практика как средство развития творческого потенциала слушателя ФППК // Материалы 42-й научной конференции / Хабаровский гос. пед. ун-т. - Хабаровск, 1996. С. 99-100.
9. Педагогические принципы личностно-ориентированного образования // Теория и практика становления личностно-ориентированного образования / Тезисы докл. Региональной научн.-практ. конф. - Хабаровск: ХГПУ, 1996. С.20 - 22.
10. Критико-рефлексивная деятельность как условие формирования личностных знаний // Управление в образовании: теория, практика, перспективы // Межвуз. сб. научн. ст. - Хабаровск: ХГПУ, 1996. С. 17-21.
11. Педагогические принципы дидактики личностно-ориентированного образования // управление в образовании: теория, практика, перспективы / Межвуз. сб. науч. ст. - Хабаровск: ХГПУ, 1997. С. 30-35.
12. Рефлексия как основа функциональных позиций саморазвития индивида в образовательном процессе // Материалы 43-й научн. конф. Хабаровский гос. пед. ун-т. - Хабаровск, 1997. С. 53-55.
13. Идеи философской антропологии как методологическая основа содержания образования // Вопросы совершенствования технологии обучения / Материалы регионального научно-методического семинара по проблемам высшей школы при ХГТУ. Выпуск 5. - Хабаровск: ХГТУ, 1998. С.30-35.
14. Развитие рефлексивности учащихся - путь к новому содержанию образования // Управление в образовании. - 1999. - №1. - С. 38-43.

15. Рефлексия научного знания – источник живого знания // Управление в образовании: теория и практика / Сб. науч. ст. – Хабаровск: ХГПУ, 1999. – С. 6-10.
16. Феноменологическая педагогика: прошлое и настоящее // Материалы Всероссийского совещания – семинара «Проблемы гуманистической педагогики». – Хабаровск, 1999. – С. 40-44.
17. К проблеме феноменологической педагогики // Управление в образовании. – 1999. – №2. – С. 38-43.
18. Организация образовательного пространства на основе рефлексивной деятельности // Управление в образовании. – 1999. – №4. – С. 50-58.
19. Метафора как прием обогащения смыслового образовательного пространства. – Хабаровск: ХГПУ, 1999.
20. Проект культурно-образовательной инициативы «Развитие рефлексивных способностей учащихся как культуротворческого механизма роста личности» // Управление в образовании. – 1999. – №3. – С. 18-39.
21. Проблемы образования в контексте феноменологии // Современная антропология и ее развитие в системе непрерывного образования / Материалы VIII Всероссийского научно-практического семинара. – Томск, 2000, С. 141 – 145.
22. Проблема духовности образования // Управление в образовании. – 2000. – № 1. – С. 26-32.
23. Категория понимания в контексте рефлексивного обучения // Взаимодействие личности педагога и учащегося в педагогическом процессе образовательного учреждения. Сб. науч. ст. – Хабаровск: ХГПУ, 2000. – С. 68 – 72.
24. Феноменологическая природа проблем образования // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 137-151.
25. Педагогический практикум – форма обретения опыта рефлексивного образования // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4.
26. Феноменологический подход к проблеме развития речи учащихся в образовательном процессе // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты / Материалы Всероссийской научной конференции. – Москва – Пенза, 2001. С. 260 – 262.
27. Феноменологические методы в образовательном процессе: педагогическая сущность // Саморазвитие как фактор становления будущего учителя. Сб. науч. ст. по материалам международной науч. конф. «Запад – Восток: образование и наука на пороге XXI века». – Хабаровск, 2001. С. 97-100.
28. Интерактивные методы: проблемная ситуация // Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы / Сб. науч. ст. по материалам региональной науч.-практ. конф. – Хабаровск, 2002. С. 21- 26.

