

Социокультурные и антропоэкологические отличительные особенности педагогического дискурса

DOI 10.31483/r-74907

УДК 37.01+801.8



Кочетков М.В.

ФГБОУ ВО «Норильский государственный индустриальный институт»,
Норильск, Российская Федерация.
 <https://orcid.org/0000-0001-9882-6000>, e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Резюме: Актуальность исследования обусловлена усложнением социокультурной реальности в связи с обострением противоречия между глобализационными и национально ориентированными процессами, усиливающейся борьбой культур, экономик и идеологий, ускорением научно-технического прогресса. *Цель исследования* – рассмотрение социокультурных и антропоэкологических отличительных особенностей педагогического дискурса. Автор подчеркивает, что антропоинновации, а именно генная инженерия, киборгизация, клонирование, интеграция с искусственным интеллектом, фармацевтические достижения, ГМО продукция, ставят под угрозу существование человека в его душевно-телесной целостности. Отмечается, что ограничение антропоинноваций обусловлено духовным возрождением, опорой на традиционные культуры, а также на лучший культурный и педагогический национальный опыт, детерминировано пониманием души как интегрирующей составляющей человека. В гуманитарных науках описание усложняющейся социокультурной реальности тесно связано с её рассмотрением в контексте различных дискурсивных планов. Такой подход является перспективным и для педагогики. Вместе с тем, современные тенденции развития дискурсивного подхода «размывают» границы педагогического знания. В статье представлено узкоспециализированное определение педагогического дискурса. В ходе исследования применялись следующие *методы исследования*: анализ нормативно-правового документа и научно-методической литературы. Обосновано, что педагогическая категория «зона ближайшего развития» в её социокультурном и антропоэкологическом контекстах благоприятствует пониманию отличительных особенностей образовательно-педагогического дискурса. *Делается вывод о том, что ориентация на зону ближайшего развития индивида способствует согласованности транслируемого педагогом социокультурного опыта, в том числе национально ориентированных составляющих, с жизненным опытом обучающегося, благоприятствует его эмоциональной вовлечённости в учебно-воспитательный процесс.*

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогический процесс, трансгуманизм, педагогическая система, дискурс, Конституция РФ, зона ближайшего развития, национально ориентированное образование.

Для цитирования: Кочетков М.В. Социокультурные и антропоэкологические отличительные особенности педагогического дискурса // *Этническая культура*. – 2020. – № 1 (2). – С. 37-44. DOI:10.31483/r-74907.

Sociocultural and Anthropoecological Distinctive Features of Pedagogical Discourse

Maksim V. Kochetkov

FSBEI of HE "Norilsk State Industrial Institute",

Norilsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-9882-6000>, e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Abstract: The relevance of the study is due to the complexity of socio-cultural reality due to the aggravation of the contradiction between globalization and national-oriented processes, the increasing struggle of cultures, economies and ideologies, and the acceleration of scientific and technological progress. *The purpose of the article* is to consider sociocultural and anthropoecological distinctive features of pedagogical discourse. The author points out that anthropo-innovations, such as genetic engineering, cyborgization, cloning, integration with artificial intelligence, pharmaceutical advances, and GMO products threaten the existence of a person in his or her mental and physical integrity. The restriction of anthropological innovations is due to spiritual revival, reliance on traditional cultures, as well as the best cultural and pedagogical national experience, and is determined by the understanding of the soul as an integrating component of a person. In the Humanities, the description of an increasingly complex socio-cultural reality is closely related to its description in the context of various discursive plans. This approach is also promising for pedagogy. At the same time, modern trends in the development of the discursive approach “blur” the boundaries of pedagogical knowledge. The article presents a highly specialized definition of pedagogical discourse. During the study the following *methods* were applied: analysis of legal documents and scientific and methodical literature. It is proved that the pedagogical category “zone of proximal development” in its socio-cultural and anthropo-ecological contexts favors understanding of the distinctive features of educational and pedagogical discourse. *It is concluded that* orientation to the zone of proximal development of the individual contributes to the consistency of the socio-cultural experience, including nationally oriented components, transmitted by the teacher, with the life experience of the student, favors his or her emotional involvement in the educational process.

Keywords: communicative competence, pedagogical system, pedagogical process, discourse, zone of proximal development, nationally oriented education, transhumanism, Constitution of the Russian Federation.

For citation: Kochetkov M.V. (2020). Sociocultural and Anthropoecological Distinctive Features of Pedagogical Discourse. *Etnicheskaya kultura = Ethnic Culture*, 1(2), 37-44. (In Russ.) DOI:10.31483/r-74907.

Введение в проблему исследования

Анализ социокультурной реальности во всех сферах человеческой деятельности всё более усложняется, в связи с чем расширяется распространение дискурсивного подхода, когда социальная реальность моделируется как глобальный дискурс, а именно сквозь призму комплекса разнообразных дискурсивных проявлений:

политического, исторического, религиозного, профессионального, образовательного, педагогического, маркетингового, медийного, виртуального, управленческого, ментального, национального, культурного, гендерного и других [1]. Л.Н. Синельникова в связи с этим вводит образ «матрицы дискурса», ассоциируя матрицу с периодической таблицей Д. Менделеева, которая заполняется новыми элементами по мере их открытия [2, с. 31].



Моделирование социокультурной реальности на основе разнообразных дискурсивных практик осуществляется в гуманитарных науках с учётом таких свойств современного социокультурного пространства в качестве глобального дискурса, как «симулятивная природа, полифоничность, полиморфность, интертекстуальность, способность к полилогу, смешение нередко противоречивых стилей и форм (речевых, и не только), ориентация на имидж, резонансы в виде манипуляций, наличие целевой аудитории» [3, с. 42].

Относительно сферы образования, её «дискурсификация» (описание в контексте расширяющегося спектра дискурсивных практик) вполне закономерна, так как образованию свойственны функции трансляции культуры, подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе, учитывая всё многообразие социокультурной реальности. Усложнение социокультурного пространства, прежде всего его активная цифровизация и виртуализация, приводит к усиливающейся фрагментарности мышления индивида, превалированию опосредованного восприятия окружающего мира, а именно созданной другими людьми информации о нём. Человек оказывается в окружении хаотического скопления информационных «облаков» – чужих восприятий и представлений, сочетающих в себе порой самые противоречивые и несовместимые дискурсы, попадает в «ловушки коммуникаций» [4, с. 35].

Цивилизация стоит на пороге активной, прежде всего информационной, киборгизации человека. В условиях жёсткой конкурентной борьбы культур, национальных интересов и глобализационных процессов, в немалой степени связанных с интересами транснациональных образований, свободоспособность человека будущего всё очевиднее сужает свои потенциальные горизонты. Мы согласны с тем, что антропоинновации (генная инженерия, клонирование, интеграция с искусственным интеллектом и т. п.) в долгосрочной перспективе потенциально способны «аннулировать само человечество и его проблемы» [5], а в среднесрочной – создают для представителей элиты не только колоссальные преимущества в профессиональных компетенциях, но и неограниченные возможности контроля над «служебными» людьми [5].

Один из основных идеологических источников практики антропоинноваций – это трансгуманистическая идеология.

По справедливому замечанию В. Н. Катасонова, на основе только гуманистического позитивистского мировоззрения противодействие трансгуманистическому движению обречено на неудачу. Это детерминировано тем, что в материалистической парадигме феномен сознания человека вполне ограничивается деятельностью мозга. Поэтому в устремлении технического прогресса к прямой загрузке человеческого сознания в замещающий человека машинный комплекс или созданное заново биологическое тело не усматривается ничего, угрожающего человеку.

Только характерное для религиозного мировоззрения понимание значимости души для подлинного человеческого существования делает указанные устрем-

ления абсурдными и угрожающими. Оставление душой человеческого тела для традиционных вероучений означает смерть человека, именно душа является глубинным источником человеческого сознания, эмоций, поведения [6]. Глубинные ресурсы сознания в принципе недоступны информационному моделированию [6], человеческой воле не подвластно переселение души из умирающего тела в клонированное (или, например, созданное заново тело в теле свиньи из генного материала человека). Вот в чём состоит принципиальный барьер для экспансии трансгуманистической идеологии. «Киборги и постчеловеки, построенные на базе современных научных технологий, будут всегда ниже человека в смысле его высших духовных способностей – творчества, нравственного и морального сознания, восприятия красоты, веры, надежды, любви... Поэтому пропагандируемая трансгуманистами «эволюция» человека к постчеловекам – киборгам, а фактически, замена человека постхьюманами-киборгами будет всегда не развитием, а дегенерацией человека, потерей им тех божественных даров, которые невозможно моделировать в рамках информационных технологий» [6].

В правовом аспекте барьером трансгуманизму может послужить, например, Указ Президента от 24 декабря 2014 г. №808 «Об Утверждении Основ государственной культурной политики». В преамбуле Указа обозначается, что государственная культурная политика «призвана обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны». В Указе утверждается общенациональный приоритет культуры, а это означает, что идеологическая функция юридически закрепляется за лучшими культурными традициями, нравственными нормами, присущими нашей истории и народам, достойными образцами и примерами творчества и жизненного пути.

Подчеркнём, что обновляемое в настоящее время содержание Конституции полностью коррелирует с обозначенными смыслами Указа Президента №808. В Конституции, по всей видимости, найдет отражение и упоминание Бога, и светскости российского общества, ведущая роль русского народа, свобода вероисповедания, «равенство» религий. Такая полипарадигмальность, объёмность концептуальных смыслов, порой входящих друг с другом в противоречия на некоторых планах рассмотрения, отвечает дискурсивному подходу к описанию современной социокультурной реальности.

Таким образом, дискурсивный подход соответствует вызовам времени, злободневным запросам на эффективное моделирование усложняющегося социокультурного пространства.

Особенно актуален антропоэкологический дискурс (связан с сохранением человека в его душевной и телесной целостности) во всех его планах (философско-идеологическом, религиозном, политико-правовом, культурологическом, национальном и т. п.). Он призван сглаживать нарастающее деструктивное влияние антропоинноваций, идеологии трансгуманизма, что, свою очередь, невозможно без соответствующего внимания сфере образования.

Специфические особенности образовательно-педагогического дискурса детерминированы антропо-формирующей и антропо-сохраняющей функциями, так как исторически педагогическое знание ориентировано прежде всего на трансляцию лучших образцов культуры прошлого. Обозначенная функция педагогического знания в совокупности с его опережающим предназначением призваны адаптировать индивида к технологическим и антропологическим вызовам времени, затрагивающим саму духовно-телесную природу человека.

Теоретические основания исследования

Советом Европы выделяются пять групп актуальных ключевых компетенций, одна из которых – дискурсивная компетенция. Её сущность состоит в достижении поставленной цели, знании и владении различными приёмами получения информации не только в письменном, но и в устном общении. В отечественной науке дискурсивной компетентности очень близка, по её содержанию и значимости, коммуникативная компетентность. Так, учитывая многие современные требования к специалисту (системное мышление, работа с искусственным интеллектом, навыки межотраслевой коммуникации, мультиязычность и мультикультурность, креативность, способность к художественному творчеству, эстетичность, умение управлять проектами и процессами, работать в группах и др.) коммуникативная компетентность педагога рассматривается И.И. Барахович в качестве метакомпетентности в надпрофессиональном и профессиональном аспектах [7, с. 7–8]. При этом сущность педагогической деятельности усматривается в её коммуникативной природе [7, с. 11], с чем сложно не согласиться.

Вместе с тем, в отечественной науке в последние годы наблюдается активное исследование и собственно дискурсивной компетентности (компетенции).

Лингвисты и лингвисты, безусловно, связывают понятие дискурса прежде всего с текстом. Дискурс обозначает «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определённом когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [8, с. 143]. Дискурс обозначает коммуникативный и ментальный процесс, приводящий к образованию некой формальной конструкции – текста [8, с. 144].

Под дискурсом понимается также «совокупность тематически соотнесённых текстов: тексты, объединяемые в дискурс, обращены так или иначе, к одной общей теме. Содержательно тема дискурса раскрывается не одним отдельным текстом, но интертекстуально, в коллективном взаимодействии многих отдельных текстов [8, с. 144].

Однако у лингвистов и лингвистов существует понятие металингвистического дискурса. К этому типу дискурса относят «обмен лингвистическими идеями, который осуществляется как в пространстве (синхронно), так и во времени (диахронно), как в пределах одной научной парадигмы, так и межпарадигмально» [9, с. 107].

Дискурс определяется в современной лингвистической теории (Ю.Н. Караулов, О.И. Кучеренко, Т.А. ван Дейк др.) как сложное коммуникативное явление, которое наряду с лингвистическими характери-

стиками, присущими тексту, обладает и экстралингвистическими параметрами (участники коммуникации, их коммуникативные цели, намерения, прагматические установки, социальные роли, фоновые знания об условиях общения: о собеседнике, времени, пространстве) [10, с. 85]. Текст выступает не только базисом коммуникации, но и средством достижения коммуникативных целей её участников. Дискурс в связи с этим – это не только продукт и исходная основа речевой деятельности, но и *процесс его создания*, который определяется экстралингвистическими факторами, то есть коммуникативным контекстом и условиями общения [11].

Таким образом, современные языковедческие и лингвистические достижения вполне вписываются в тенденцию всё более широкого понимания дискурса: в призме постмодернистских представлений дискурс – это «трансцендентное явление; особая форма и способ социального бытия, бесконечно меняющегося, дробящегося, смешивающего реальное и ирреальное» [9, с. 107]. Как это следует из позиции ряда отечественных учёных-языковедов, дискурсивный подход выходит далеко за рамки отбора текстов, обоснования соответствующих критериев отбора.

Специфические особенности педагогического дискурса

В чём состоит специфика такого направления «дискурсификации» гуманитарного знания, как педагогический дискурс? Актуально ли определение такой спецификации? Или она несущественна в сравнении с пониманием дискурса в том же языковедении?

В самом общем приближении актуальность педагогического знания обусловлена ответом на вопросы – «Чему учить?» («Чему учиться?») и «Как учить?» («Какие методы самоизменения наиболее эффективны?»).

Процессуальная специфика педагогического дискурса оценивается учёными достаточно разнообразно, хотя сама процессуальность не ставится под сомнение. С.Л. Суворова в связи с исследованием педагогически адаптированных текстов культуры прибегает к понятию распрямления, акцентируя внимание на полифоничности, ценностно-смысловой насыщенности коммуникации, разноуровневости элементов отмеченного процесса [10, с. 85]. Н.В. Елухина обращает внимание на экстралингвистические факторы процесса создания дискурса [11]. Е. Кожемякин [12, с. 27] отмечает, что образовательно-педагогический дискурс – это «регулируемая определёнными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующая и смысловоспроизводящая деятельность, направленная на трансляцию, воспроизводство и регуляцию определённых ценностей, знаний, навыков и моделей поведения [12, с. 27].

Широкая и процессуально ориентированная трактовка педагогического дискурса, на наш взгляд, ставит понятие педагогического дискурса в один ряд с такой фундаментальной и предметообразующей для педагогической науки категорией, как *педагогический процесс*, принимая во внимание динамический аспект

трактовок дискурса. Нами усматривается абсолютная синонимичность категорий «педагогический процесс» и «педагогический дискурс», если согласиться, например, с позицией С.Л. Суворовой относительно педагогического дискурса: «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающая приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности» [10, с. 85].

Подчеркнём, мнение учёной вполне отражает тенденции «дискурсификации» гуманитарного знания, во всяком случае языковедческого его направления. Последствия следования педагогической науки в фарватере «дискурсификации» гуманитарного знания, то есть отношение к дискурсу как мегакатегории, обуславливает порой неоднозначные в плане оценки позитивности или негативности обстоятельства. Представим три из них.

Первое обстоятельство, в отличие от остальных, является, на наш взгляд, бесспорно позитивным. Оно состоит в становлении педагогического знания как интегрирующего среди гуманитарных наук по мере их «дискурсификации»: понятие дискурса непосредственно связано со всеми ключевыми педагогическими признаками развития и саморазвития человека – постановкой цели, определением содержания и методов изменения или самоизменения индивида в соответствии с целями, актуальными для человека или социальной группы. Сказанное особенно актуально, учитывая обозначенные ранее антропологические вызовы, детерминированные процессами киборгизации.

Заметим, что в педагогической антропологии достаточно распространённым является понимание отличительной сущности человеческого существования как способности к воспитанию и самовоспитанию (Б. М. Бим-Бад, О. Больнов, Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, К.Д. Ушинский, М. Хайдеггер, М. Шелер и др.); качественные особенности воспитания и самовоспитания человека определяют основное отличие человека от животного. Воспитание в таком случае – это фундаментальный способ бытия человека [13]. Следовательно, воспитание, а также иные категории, которые отражают его содержание, в том числе понятие дискурса, справедливо рассматривать как интегрирующие в гуманитарном знании – то есть знании о человеке (слово «гуманитарность» этимологически производно от латинского «humanus», т.е. «человеческий»).

Второе обстоятельство детерминировано тем, что в науковедческом плане педагогический дискурс справедливо усматривать в основе не только гуманитарного, но и любого научного знания: его коммуникативный аспект характеризуется «установкой иницирующей стороны на консервацию либо изменение научных воззрений реципиента, моделей его научного опыта» [14, с. 4]. Подразумевается не столько очная,

сколько заочная коммуникация: «в науке авторский когнитивный дискурс выстраивается на фоне и с участием дискурсов других исследователей» [14, с. 18]. При этом иные дискурсы принимаются автором во внимание в той мере, в какой «их содержание может быть спроецировано на методологию исследования и выстраиваемый им когнитивный образ объекта познания. По целям (интенции) коммуникативный аспект научного дискурса целесообразно поделить на репрезентативный, когда автор своим сообщением имеет намерение *сформировать* или же изменить у реципиента названный образ; аппрейзитивный, когда посредством текста внушается реципиенту, что такая-то и такая исследовательская ситуация, гипотеза или теория предпочтительнее такой-то и такой; прескриптивный, когда вербальными средствами намереваются *изменить поведение реципиента* в определённой исследовательской ситуации, *организовать* это поведение» [14, с. 18].

Здесь мы заметим, что коммуникативный аспект описания научного знания чаще всего ориентирован на высокий профессиональный уровень реципиента, во всяком случае соизмеримый с уровнем автора научных воззрений. В сфере образования педагог призван адаптировать разрыв между научным уровнем дискурса и уровнем готовности к его восприятию обучающимися. Современная школа и вуз, на наш взгляд, в целом далеки от решения данной педагогической задачи на таком уровне, который способствовал бы развитию креативных качеств личности, становлению профессионала-исследователя. Имеет место практика педагогической коммуникации в школе и вузе, базирующаяся не на «живом» научном дискурсе, где развёртываются во времени обозначенные интенции и проявления коммуникации научного дискурса, а омертвевшее, окаменевшее содержание в виде «победившей» точки зрения, а именно постулируемых объектно-предметных особенностей определённой области знания, соответствующих принципов, методологических оснований, установленных закономерностей и т. п. Это в корне противоречит закономерностям эффективного развития творческой личности. Обоснование представленного тезиса ещё получит своё развитие чуть позже.

Третье обстоятельство связано с тем, что отношение к педагогическому дискурсу как метакатегории способствует рассмотрению, переосмыслению сквозь призму педагогического дискурса буквально всего педагогического знания. Практика подобного переосмысления в результате гипертрофированного доминирования отдельных педагогических категорий (например «компетентность», «компетенция», «педагогическая инновация» и др.) нередко приводит к тому, что не происходит открытия принципиально новых закономерностей образовательной деятельности [15], создаётся впечатление «дежавю». И если для философии образования в «дежавю» нет ничего плохого благодаря всегда полезному осмыслению новых граней исследуемых феноменов, то относительно практики образования актуальным представляется детализированное выявление специфических, *практикоориен-*

тированных особенностей педагогических категорий. Ведь расширенное толкование авторитетными учёными педагогических категорий и соответствующих «инновационных» концепций нередко сопровождается широким их навязыванием практикам образования. А это, в свою очередь, доставляет существенные хлопоты учителям, воспитателям и преподавателям, иным педагогическим работникам учебно-воспитательных заведений в силу бюрократической стороны образовательной деятельности (большие объёмы переработки рабочих программ, учебных планов, учебной литературы, трансформируемых форм обучения и воспитания, критериев оценки эффективности образовательной деятельности).

Педагогический дискурс и перспективные методологические основания развития образовательной теории и практики

Категория дискурса (в том числе педагогического дискурса, дискурсивной компетенции и компетентности) становится всё более популярной. Пожалуй, самым «дискурсивно насыщенным» является сегодня научное осмысление политической сферы междисциплинарной теории и практики. Представляется, что образование в перспективе не уступит политической сфере в плане описания дискурсивных практик, его определяющих. Общее, что объединяет большинство исследований политического дискурса, – это то, что «они проводятся, как правило, в границах не политологии, а филологии и лингвистики; и даже интегративные исследования приобретают семиотические оттенки» [3, с. 44]. Иными словами, текст, знаковая система выступает интегрирующим стержнем данной дискурсивной практики.

Учитывая вышесказанное, мы склонны ориентироваться на то обстоятельство, что, несмотря на усиливающееся внимание в различных науках процессуальной стороне дискурса, текстовый контекст как интегрирующий стержень данного понятия не должен размываться.

Представляется, что для рассмотрения педагогического дискурса принципиально важно, чтобы семиотическая основа дискурса, его текстовая ипостась составляли ключевую интегранту понятия «педагогический дискурс». Поэтому проблематику образования в виде вопросов «Чему учить?» и «Как учить?» в случае с педагогическим дискурсом необходимо трактовать прежде всего в контексте проблематики *содержания* образования («Чему учить?»): содержание образование должно «попадать» и проистекать из дискурсивной сферы потенциального распределения индивидом накопленного человечеством социокультурного опыта. «Как учить?» в этом случае оказывается подчинённым «Чему учить?», принимая во внимание условность доминирования когнитивных процессов надкоммуникативными, так как они взаимосвязаны и неразделимы.

Обращаясь к вопросу «Как учить?» в его иерархической подчинённости вопросу «Чему учить?» предметные области знания должны представлять интерес прежде всего в аспекте *индивидуально ориентированного* научно-эвристического *процесса* получения соответ-

ствующего знания. Отвечать на вопрос «Как учить?» актуально исходя из: содержательного контекста жизненных интересов обучающегося, его кругозора, ментально-этнической атмосферы семейного воспитания; значимых бытовых и профессиональных потребностей; возрастной любознательности и индивидуальных способностей; имеющейся и постоянно развивающейся в процессе образовательной деятельности потребности в новом знании; перманентно формирующегося опыта научного познания; заинтересованной познавательной реакции на те или иные аспекты эвристического процесса появления изучаемой области знания; «живых» межличностных (а не дистанционных обезличенных) духовно и эмоционально насыщенных приоритетов антропозологического образования. Эвристический процесс появления изучаемой области знания, в свою очередь, скрыт (часто не опознаваем непрофессионалом) в коммуникативном дискурсе описания научного знания: явном или имплицитном столкновении и сотрудничестве различных эвристических идей, диалоге точек зрения, поиске необходимых и достаточных методов исследования.

Сложившаяся практика образования, увы, исходит из логики описания различных наук в их объектно-предметном облачении, в их системообразующей структуре принципов, методологических оснований. Имеющая место широкая практика образования детерминирована тем, что основы науки распределены индивидом в виде безальтернативной, устоявшейся системы взглядов, знание не «переоткрывается», не самоактуализируется на потенциально возможном уровне. Принципы, постулаты, иные обобщающие и устоявшиеся научные положения должны венчать изучение как отдельных блоков учебной дисциплины, так и всей её целостности, а не составлять соответствующие начальные стадии.

При сегодняшней практике проектирования содержания образования, которая отражает многовековые традиции массового образования, самые усердные будущие специалисты «грызут гранит науки», частично проверяя усвоенное в квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Однако слабая выраженность у обучающегося «переоткрытия» знания, а также острой потребности в нём сильно осложняют способность человека в дальнейшем «выйти» за пределы устоявшихся теоретических постулатов, сделать социально значимые открытия. Таким образом, в школе и вузах сложилась практика преподавания, основанная прежде всего на логике *описания* научного знания, а не на механизмах его *получения* в контексте *жизненных потребностей* индивида. Соответствующая система образования существенно ограничивает развитие творческого потенциала обучающегося.

Косвенное подтверждение тому – значительное количество признанных учёных, деятелей искусства, чьё профессиональное становление по тем или иным причинам существенно выходило за рамки принятой в своё время системы образования, чей диплом об образовании не соответствовал профилю той области знания, которая принесла им известность: Р. Бойль,

И. Бунин, К. Гаусс, Г. Грасман, Д. Дальтон, Г. Дэви, Г. Кирхгоф, И. Кеплер, Н. Коперник, Л. Ландау, П. Лебедев, Г. Лейбниц, М. Ломоносов, Ш. Рамануджан, А. Солженицын, Ж. Фабр, М. Фарадей, П. Ферма, Р. Фишер, Э. Хаббл, А. Холл, К. Циолковский, М. Шолохов, У. Эшби, Л. Эйлер. Представленный перечень имён – лишь малая толика тех признанных творцов, чья биография абсолютно подтверждает обозначенный нами тезис во всех его аспектах. На самом деле детальное ознакомление с биографиями всех состоявшихся талантов, на наш взгляд, не оставило бы места исключениям в отношении их «выпадения» из системы образования.

Теоретические основания изменения ситуации в системе образования связаны, на наш взгляд, с такой категорией «педагогический дискурс», дефиниция которой подразумевает актуализированную иерархию её интегрирующих оснований: в соответствии с главенствующей ролью ключевого методологического вопроса «Чему учить» и подчинённой ролью методологического вопроса «Как учить». Технологическое обеспечение представленной иерархии может быть продуктивно, на наш взгляд, в результате использования такого конструкта, как «зона ближайшего развития» человека, а именно культурно-мировоззренческим её аспектом.

В 1920–1930 гг. С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым, базируясь на культурно-исторической теории Л.С. Выготского, была создана теория деятельности. При этом одним из ключевых понятий культурно-исторической теории Л.С. Выготского является понятие зоны ближайшего развития. Это теоретический конструкт для характеристики связи между обучением и психическим развитием человека.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского зона ближайшего развития определяет «функции, не созревшие ещё, но находящиеся в процессе созревания, которые созреют завтра, которые сейчас находятся ещё в зачаточном состоянии; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, то есть тем, что только созревает» [16, с. 391–410.].

Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, которые ученик ещё не может решить самостоятельно, но способен решить в совместной с учителем деятельности. В культурно-мировоззренческом аспекте зона ближайшего развития – это сложившийся и «потенциально близкий» *кругозор* ученика. То, что «попадает» в сферу его эрудиции и актуальных потребностей познания, житейских нужд и интересов, жизненного опыта и устремлений, может стать под руководством педагога его собственным достоянием (навыками, умениями, личностными качествами). Это, на наш взгляд, и есть педагогический дискурс, лежащий в основе ответа на вопрос «Чему учить?» и важный для ответа на вопрос «Как учить?».

С позиции культурно-исторической теории правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ученика зону ближайшего развития, а именно на кругозор, житейский опыт и потребности, на те психические процессы, которые начинают складываться

у него в сотворчестве с педагогом, сформировались в семейном кругу, а затем функционируют в его самостоятельной деятельности. Понятие «зона ближайшего развития» позволяет охарактеризовать возможности и перспективу изменения человека, способствует диагностике профессиональных знаний и личностно-мировоззренческих качеств, например, с применением социопаремиологического подхода [17], благоприятствует антропоэкологическому образованию с его опорой на эмоционально-личностные особенности обучающегося, близкие его менталитету и семейному воспитанию национально-культурные традиции.

На основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теории деятельности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева во второй половине прошлого века П.Я. Гальперин разработал теорию планомерно-этапного формирования умственных действий. Он исходил из того, что учить нужно не для того, чтобы давать сумму знаний, а для того, чтобы научить действовать.

Последние пятнадцать лет реформирование российской высшей школы осуществляется с ориентацией на такую суперкатегорию, как компетенция (компетентность). Компетентностный подход по своей практикоориентированной направленности не противоречит практикоориентированной сути отмеченных российских традиций, которые справедливо назвать деятельностными.

Более того, некоторые историки образования считают, что российские деятельностные традиции в образовании во многом послужили базисом для компетентностного подхода. Однако и в настоящем своём виде компетентностный подход, на наш взгляд, мог бы существенно обогатиться отечественной деятельностной теорией и практикой, прежде всего в аспекте ключевого понятия «зона ближайшего развития», в том числе и при развитии дискурсивного подхода в образовании. В последнем случае огромное количество обоснованных за последние пятнадцать лет учёными педагогами компетенций и компетентностей можно было бы упорядочить, в ряде случаев объединив, в результате сопоставления с дискурсивными практиками.

Согласно определению, предложенному Советом Европы, компетенция – это сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Реализация технологий обучения исходя из конструкта «зона ближайшего развития» предполагает постоянную диагностику психического развития человека. Поэтому при реализации компетентностного подхода в контексте категории «зона ближайшего развития» появляются методологические основания для согласования обучения и формирования личностных качеств. Ведь технологии развития умений с навыками и технологии формирования личностных качеств существенно разнятся, что при реализации компетентностного подхода в настоящее время вызывает существенные затруднения, делая актуальным поиск объединяющей отмеченные технологии интегрирующей основы. Такой основой и могла бы явиться зона ближайшего развития человека в контексте «веера» потенциально возможных дискурсивных

практик, которые «сплетают» в себе и личностные, и профессиональные качества.

Заключение

Таким образом, зона ближайшего развития человека в экзистенциальном (бытийном) плане, в культурно-мировоззренческом и антропосохраняющем аспектах есть основной педагогический дискурс, который актуален в качестве методологического основания практики образования, технологий обучения и воспитания, проектирования содержания образования. Ориентация на зону ближайшего развития индивида в процессе его постоянного развития и саморазвития предполагает перманентную диагностическую коррекцию со стороны педагога в отношении обучающегося в процессе их коммуникативного взаимовлияния. Это благоприятствует взаимоувязыванию транслируемого педагогом социокультурного опыта (учитывая приоритеты антропоэкологического существования человечества) с жизненным опытом обучающегося, эмоциональному «включению» последнего в учебно-воспитательный процесс, его заинтересованной познавательной активности. В конкретных условиях межличностной коммуникации участников образовательной деятельности ориентация педагога на зону ближайшего развития обучающегося благоприятствует индивидуализации обучения и воспитания, а именно интеллектуально-эмоциональному сопровождению отдельного участника образовательной деятельности, эффективному использованию его творческого потенциала на основе индивидуальных способностей, жизненных и профессиональных предпочтений. Педаго-

гическая категория «зона ближайшего развития» в её культурно-мировоззренческом и историческом аспектах способствует представлению педагогического дискурса прежде всего в аспекте проблематики проектирования содержания образования, учитывая условность обособленного рассмотрения коммуникативных и когнитивных процессов, ориентируясь на лучшие образцы антропоэкологической и духовно ориентированной национальной и мировой культуры.

Ещё один ключевой вывод настоящего исследования состоит в обосновании перспективности совершенствования компетентностного подхода в контексте образовательного и педагогического дискурса, а также теоретического конструкта «зона ближайшего развития», соответствующих концепций и технологий образовательной деятельности. Так, развитие образовательной сферы в направлении самого разнообразного спектра дискурсивных практик создаёт условия для упорядочения и объединения (в соответствии с обозначенными образовательными дискурсами) воистину необъятного спектра компетенций и компетентностей (результат активных изысканий педагогической науки за последние пятнадцать лет). Основные, на наш взгляд, дискурсивные практики, актуальные для образовательно-педагогической сферы деятельности – это педагогическая, психологическая, социальная, экологическая, идеологическая, профессиональная, научная, бытийная, управленческая, виртуальная, ментальная, национально-культурная, политико-правовая, историческая, религиозная, маркетинговая, медийная, гендерная, антропологическая.

Список литературы

1. Kochetkov, M. V., & Kovalevich I. A. (2020) Specific features of educational and pedagogical discourse in the context of anthropological challenges: socio-cultural approach. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. №13(2). 268–277. DOI: 10.17516/1997–1370–0578.
2. Синельникова Л.Н. Современная дискурсивная «матрица» как показатель состояния общественного сознания / Л.Н. Синельникова // Информационный Вестник Форума русистов Украины. – Симферополь, 2011. – Вып. 14. – С. 104–118.
3. Пилогина Е.В. Дискурс в политике и политика как дискурс: актуальные резонансы социального бытия постмодерна / Е.В. Пилогина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №23 (314). Политические науки. Востоковедение. – Вып. 14. – С. 42–48.
4. Делягин М.Г. Мировой кризис: общая теория глобализации / М.Г. Делягин. – М.: Инфра-М, 2003. – 768 с.
5. Ильин Г.Л. «Трансгуманизация» современного образования / Г.Л. Ильин // Высшее образование в России. – 2018. – №1 (219). – С. 133–142.
6. Катасонов В.Н. Новая эволюционная утопия: трансгуманизм / В.Н. Катасонов. – 08 ноября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nffedorov.ru/w/images/9/9b/Katasonov_Novaja_jevoljucionnaja_utorija_-_transgumanizm.pdf
7. Барахович И.И. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный и надпрофессиональный аспект: монография / И.И. Барахович. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. – 284 с.
8. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с.
9. Иванова В.И. Языковой дискурс и лингвистический (языковедческий и металингвистический) дискурс / В.И. Иванова // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. Международной научно-практ. конф. (Тверь, 03–04 апреля 2015 г.). – Тверь, 2015. – С. 105–108.
10. Суворова С.Л. Феноменология исследования понятий «дискурс» и «педагогический дискурс» / С.Л. Суворова // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – Вып. 15. №4 (263). – С. 84–87.
11. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 9–12.
12. Кожемякин Е. Образовательно-педагогический дискурс / Е. Кожемякин // Современный дискурс-анализ. – 2010. – Т. 1, Вып. 2. – С. 27–46.

13. Кочетков М.В. Обучающий или обслуживающий? Размышления в связи с Федеральным законом «Об образовании в РФ» / М.В. Кочетков // Педагогика. – 2017. – №10. – С. 62–68.
14. Кротков Е. Научный дискурс / Е. Кротков // Современный дискурс-анализ. – 2010. – Т. 1, Вып. 2. – С. 4–18.
15. Кочетков М.В. Критерии педагогической инновации на примере технологии «Перевернутый класс» в инженерном образовании / М.В. Кочетков, М.Ф. Носков // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, №3. – С. 185–199. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.11>
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
17. Кочетков М.В. Социопаремиологический подход к диагностическому сопровождению образовательной деятельности / М.В. Кочетков, А.В. Сперанский, А.Н. Сперанская // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – №1. – С. 120–124.

References

1. Kovalevich, I. A., & Kochetkov, M. V. & (2020) Specific features of educational and pedagogical discourse in the context of anthropological challenges: socio-cultural approach. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 13(2). 268-277. doi:10.17516/1997-1370-0578.
2. Sinel'nikova, L. N. (2011). Sovremennaja diskursivnaja "matritsa" kak pokazatel' sostoianiia obshchestvennogo soznaniia. Informatsionnyi Vestnik Foruma rusistov Ukrainy, 14, 104-118. Simferopol'.
3. Piliugina, E. V. (2013). Diskurs v politike i politika kak diskurs: aktual'nye rezonansy sotsial'nogo bytiia postmoderna. Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 23 (314). Politicheskie nauki. Vostokovedenie, 14, 42-48.
4. Deliagin, M. G. (2003). Mirovoi krizis: obshchaia teoriia globalizatsii., 768. M.: Infra-M.
5. P'in, G. L. (2018). "Transgumanizatsiia" sovremennogo obrazovaniia. Vysshee obrazovanie v Rossii, 1 (219), 133-142.
6. Katasonov, V. N. Novaia evoliutsionnaja utopiia: transgumanizm. Retrieved from http://nffedorov.ru/w/images/9/9b/Katasonov._Novaja_jevoljucionnaja_utopiia_-_transgumanizm.pdf
7. Barakhovich, I. I. (2015). Kommunikativnaja kompetentnost' pedagoga: professional'nyi i nadprofessional'nyi aspekt: monografiia., 284. Krasnoiar'sk: Izd-vo Krasnoiar. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva.
8. Cherniavskaia, V. E. (2009). Lingvistika teksta. Polikodovost'. Intertekstual'nost'. Interdiskursivnost': ucheb. posobie., 248. M.: Knizhnyi dom "Librokom".
9. Ivanova, V. I. (2015). Iazykovoii diskurs i lingvisticheskie (iazykovedcheskie i metalingvisticheskie) diskursy. Iazykovoii diskurs v sotsial'noi praktike, 105-108. Tver'.
10. Suvorova, S. L. (2012). Fenomenologija issledovaniia poniatii "diskurs" i "pedagogicheskii diskurs". Vestnik IuUrGU, Vyp. 15. 4 (263), 84-87.
11. Elukhina, N. V. (2002). Rol' diskursa v mezhkul'turnoi kommunikatsii i metodika formirovaniia diskursivnoi kompetentsii. Inostrannye iazyki v shkole, 3, 9-12.
12. Kozhemiakin, E. (2010). Obrazovatel'no-pedagogicheskii diskurs. Sovremennyi diskurs-analiz, T. 1, Vyp. 2, 27-46.
13. Kochetkov, M. V. (2017). Obuchaiushchii ili usluzhivaiushchii? Razmyshleniia v sviazi s Federal'nym zakonom "Ob obrazovanii v RF". Pedagogika, 10, 62-68.
14. Krotkov, E. (2010). Nauchnyi diskurs. Sovremennyi diskurs-analiz, T. 1, Vyp. 2, 4-18.
15. Kochetkov, M. V., & Noskov, M. F. (2019). Kriterii pedagogicheskoi innovatsii na primere tekhnologii "Pereviornutyi klass" v inzhenernom obrazovanii. Science for Education Today, T. 9, 3, 185-199. doi:<http://dx.org/10.15293/2658-6762.1903.11>
16. Vygotskii, L. S. (1991). Pedagogicheskaja psikhologija. M.: Pedagogika.
17. Kochetkov, M. V., Speranskii, A. V., & Speranskaia, A. N. (2018). Sotsioparemiologicheskii podkhod k diagnosticheskomu soprovozhdeniiu obrazovatel'noi deiatel'nosti. Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniia, 1, 120-124.

Информация об авторе

Кочетков Максим Владимирович – канд. техн. наук, доцент кафедры электроэнергетики и автоматики ФГБОУ ВО «Норильский государственный индустриальный институт», Норильск, Российская Федерация.

Information about the author

Maksim V. Kochetkov – candidate of engineering sciences, associate professor of the Electric Power and Automation Engineering Department of FSBEI of HE "Norilsk State Industrial Institute", Norilsk, Russian Federation