

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДЫ ПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА

Т. Н. Корнеенко

*Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Хабаровск, Россия.*

E-mail: tnkorn77@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Познание окружающего мира – одна из главных потребностей человека. В связи с мировыми трендами постиндустриальной эпохи: преобладанием в экономике инновационного сектора, поступательным нарастанием интенсивности информационных потоков и темпов распространения высоких технологий, стремительным развитием науки и индустрии знаний, быстро меняющимися и ужесточающимися требованиями к профессионализму, квалификации и креативности специалистов независимо от сферы занятости – первостепенное значение для каждого представителя социума приобретают индивидуальные умения постоянно учиться и самообучаться. Очевидно, что важнейшей задачей системы образования становятся структурирование и совершенствование у обучающихся способов мышления, среди которых особую роль играет рефлексия. Однако результаты обучения по-прежнему определяются уровнем развития легко измеряемых операциональных навыков и когнитивных качеств (памяти, внимания, логики), в которых рефлексия присутствует лишь частично. Рефлексивные способности как механизм и инструмент познания, помогающие личности понять себя, осмыслить собственные чувства, действия, поступки и усложняющиеся внешние реалии, в большинстве случаев остаются неучтенными в учебном процессе и при подведении его итогов.

Цель публикации состоит в обосновании необходимости формировать у обучающихся рефлексивные навыки познания, используя для этого в повседневной педагогической практике сочетание феноменологического и герменевтического методов.

Методология и методы. Работа выполнена с установками на ключевые положения современных версий антропологического и феноменологического подходов к образованию и, прежде всего, на идею его «человекоразмерности», подразумевающую антропологический взгляд на обучающегося. В ходе ис-

следования активно задействовались методы системного и сравнительного анализа, интерпретации, синтеза и моделирования.

Результаты и научная новизна. Обозначены линейно-классический и неоклассический типы познавательных моделей с соответствующими им принципиально разными – объяснительно-иллюстративными и активно-поисковыми – методами, к которым прибегают педагоги во время занятий. Доказываются преимущества феноменологической педагогики: ее центральной категорией выступает феномен – смысл каких-либо явлений или процессов, через постижение которого происходит обогащение личностного опыта. В рамках феноменологического подхода обучающийся рассматривается как живой, постоянно изменяющийся субъект собственного личностного становления и развития, а процесс познания – как последовательность актов понимания и их осмысления при тесном взаимодействии ученика и учителя. Аккумуляцию опыта познания, обретению учащимися ценностных ориентиров содействуют рефлексивные процессы, структурирующие знание, благоприятствующие выработке индивидуальной стратегии и тактики поведения. Образовательные практики, опирающиеся на способы целостного развития рефлексивных познавательных способностей индивида в контексте его жизнедеятельности, получили название антропопрактик, предметом которых является «человеческое» в человеке, а результатом – его самоопределение.

Сопоставлены характеристики двух ведущих методов познания – феноменологического и герменевтического, показаны их сходство и различие, продемонстрированы возможные варианты применения. Сделан вывод о целесообразности объединения в образовательной деятельности феноменологического подхода с элементами герменевтики.

Практическая значимость. Описанные в статье средства феноменологической герменевтики становятся особенно актуальными в условиях цифровизации и компьютеризации педагогического общения: их использование позволяет нивелировать издержки технических методов обучения посредством реального сотрудничества педагога и обучающегося через диалог, событийность процесса познания, переживание, интерпретацию и рефлексивное изучение предмета.

Ключевые слова: познание, феноменологический метод, герменевтический метод, рефлексия, сознание, субъективность, образовательная практика.

Для цитирования: Корнеевко Т. Н. Рефлексивные методы познания в образовательной деятельности: феноменологическая герменевтика // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 6. С. 29–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-29-45

REFLEXIVE METHODS OF KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES: PHENOMENOLOGICAL HERMENEUTICS

T. N. Korneenko

Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russia.

E-mail: tnkorn77@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Knowledge is one of the most important human needs. Today, lifelong learning and self-education individual skills are of paramount importance for each representative of the society in relation to the world trends of a post-industrial era: economic domination in the innovative sector, progressive increase of intensity of information flows and rates of distribution of high technologies, rapid development of science and industry of knowledge, quickly changing and becoming tougher requirements to professionalism, qualification and creativity of experts irrespective of the sphere of employment. It is obvious that structural formation and improvement of ways of students' thinking is one of the most important tasks of the educational system; reflection is of particular importance. However, the results of training are still defined by the level of development of easily measured operational skills and cognitive qualities (memory, attention, logic), in which the reflection is presented only partially. Reflexive abilities as the mechanism and instrument of knowledge, which assist a personality to understand himself or herself, to comprehend own feelings, actions, acts and complex external realities, in most cases remain unaccounted in educational process and when analysing and evaluating the results.

The *aim* of the article was to justify the need to form reflexive skills of knowledge in students through a combination of phenomenological and hermeneutical methods in daily pedagogical practice.

Methodology and research methods. The work is based on the ideas of anthropological and phenomenological approaches in human education and – above all – the philosophic idea of “human-sizedness”, which implies anthropological view on a student. The methods of system-based and comparative analysis, as well as the methods of interpretation, synthesis and modelling were used in the course of the research.

Results and scientific novelty. The author designates classical linear and neo-classical types of informative models with corresponding to them essentially different explanatory-illustrative and actively-searchable methods, which are used by teachers during classes. The advantages of phenomenological pedagogics are proved: its central category is presented by the phenomenon – sense of any phenomena or processes, which leads to the enrichment of personal experience. In phenomenological approach, the student is regarded as a live, constantly changing character of own personal formation and development; knowledge process is considered as the sequence of acts of understanding and its judgment in close teacher-student interaction. The accumulation of knowledge experience and stu-

dents' acquisition of axiological orientations are promoted by the reflexive processes, structuring knowledge conducive to the elaboration of individual strategy and tactics of behaviour. The educational practices, based on the ways of complete development of reflexive informative abilities of individuals in the context of their activity, are known as the anthropopractices, which subject is "human" in the person and the result is self-determination.

The characteristics of two leading methods of knowledge – phenomenological and hermeneutical are compared, their similarity and distinction are shown, and possible options of application are shown. The author concludes that integrated usage of phenomenological approach with hermeneutics elements in the educational activity is considered useful.

Practical significance. The means of phenomenological hermeneutics described in the article become especially relevant in the conditions of digitalisation and computerisation of pedagogical communication: their use better compensates for the costs of technical methods of training by the means of real teacher-student collaboration through dialogue, knowledge process, experience, interpretation and reflection of the discipline under study.

Keywords: cognition, phenomenological method, hermeneutic method, reflection, consciousness, subjectivity, educational practice.

For citation: Korneenko T. N. Reflexive methods of knowledge in educational activities: Phenomenological hermeneutics. *The Education and Science Journal*. 2019; 6 (21): 29–45. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-29-45

Введение

Учебная деятельность школьника или студента реализуется посредством познавательной активности. Однако результативность учебного процесса чаще всего измеряется количеством и качеством формируемых у учащегося психических способностей, обозначенных естественно-научной психологией: познавательных, когнитивных, мыслительных и т. д. Не ставя под сомнение необходимость их формирования, следует подчеркнуть вторичность этой задачи по отношению к развитию кросскультурных умений, значимых в условиях цифровой реальности¹.

По мнению исследователей, кросскультурные компетенции, отвечающие за выстраивание стратегии жизнедеятельности, будут актуальны

¹ Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации // Доклад Global Education Futures. 2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.edutainme.ru/post/global-education-futures-report/>

в ближайшие годы¹ [3]. Ускорение темпов технических, технологических и социокультурных трансформаций требует от человека готовности к жизни в изменяющихся условиях [4, с. 408]. Согласно прогнозам экспертов, на протяжении 5–10 лет произойдет смена уклада экономики и конкурентоспособны будут люди, обладающие не конкретными компетенциями, а умением учиться, переучиваться и самообучаться².

В докладе исследователей Global Education Futures способности классифицированы в зависимости от контекста и продолжительности их применения³:

- контекстные (предметные, в том числе узкопрофессиональные);
- кроссконтекстные (или надпредметные), к которым относятся чтение, письмо, самоорганизация и т. п.;
- метаспособности, или кросскультурные, включающие способы мышления и стратегии конкретной деятельности;
- экзистенциальные, которые определяют выбор способов выстраивания жизненной траектории, формирование навыков саморазвития или поведения в меняющихся, постоянно обновляющихся условиях.

Значимость предметных способностей сегодня не столь велика, как прежде, поскольку контекст их применения унифицируется и отдается на откуп техническим саморегулирующимся комплексам (например, робототехнологиям). Кроме того, контекстное знание постоянно содержательно углубляется и обновляется, что требует от человека готовности систематически переучиваться.

В связи с этим результативность образовательной деятельности в условиях сложного, открытого общества должна определяться развитием *индивидуальных способов мышления*, а не приобретением конкретных умений [5, 6]. Соответственно, ведущую роль в структуре развиваемых компетенций учащегося следует отводить не когнитивным или операциональным навыкам, а рефлексивным и творческим способностям. Необходимость их совершенствования и чрезвычайная значимость субъективного творческого начала, не укладывающегося ни в какие рамки, но выступающего одновременно и причиной, и целью саморазвития, подчеркивают В. И. Слободчиков и его последователи [4].

¹ Образование для сложного общества. ...; Какие вызовы экономика ставит перед российской системой образования? // Доклад ФРИИ. 2018 [Электрон. ресурс]: https://futuref.org/educationfutures_ru

² Образование для сложного общества.... Режим доступа: <http://www.edutame.ru/post/global-education-futures-report/>

³ Там же. С. 32.

Цель и методы исследования

Основным препятствием для организации отвечающего вызовам времени образовательного процесса является преобладание в педагогической практике методов, ориентированных на развитие технических, хорошо измеряемых способностей. Поэтому наша задача заключалась в обосновании формирования в первую очередь свойственных природе человека рефлексивных способов познания.

Методологическую основу предпринятого исследования составили положения антропологического и феноменологического подходов, среди которых ключевой являлась идея человекоразмерности. В качестве методов использовались анализ философской, психологической и педагогической классической и современной литературы, а также методы интерпретации и синтеза.

Рефлексивные подходы в образовательной деятельности: основное содержание

В образовательной практике можно выделить следующие типы познавательных моделей:

- линейно-классическая: $S \rightarrow O$ (субъект направляет свои познавательные усилия на объект, т. е. познает его, как бы осуществляя прямой перенос самого себя из одной точки пространства в другую, однорефлексивным актом познания (по М. К. Мамардашвили) [7];

- неоклассическая: $\{S_1 \leftrightarrow O_1\} \rightarrow S_2$ (субъект, направляя свои усилия на объект, познает его и меняется в ходе взаимодействия с ним) [7].

Пример первой модели – заранее подготовленный педагогом монолог о прежде неизвестном учащемуся явлении или событии, второй – познание посредством эксперимента (опыта) или через другой объект (когда педагог акцентирует внимание на «узких» местах того, что изучалось ранее). Очевидно, что познавательная модель принципиально определяет и выбор педагогических методов, применяемых на занятии. Так, в первом случае педагог использует преимущественно объяснительно-иллюстративный метод (знание сообщается как данность, которую следует принять), а работа обучающегося имеет репродуктивный характер: запомнить, воспроизвести, приложить в известной ситуации. Во втором случае роль педагога состоит в том, чтобы системно, с помощью определенного алгоритма, выстроить подачу материала; во взаимодействии учащегося с получаемым знанием преобладает активно-поисковый метод: обозначить проблему, доказать, сделать вывод и интерпретировать. При всей кажущейся неодинаковости данных моделей познания они предназна-

ны для актуализации и развития преимущественно психических когнитивных способностей, пусть и выраженных в разной степени.

Между тем важнейшим результатом познания должны быть субъективные достижения человека, позволяющие изменить линию его поведения в мире. Получение такого результата возможно в случае акцента на проблеме *понимания* учащимся предмета познания. Именно понимание делает знание живым, запускает механизмы его осмысления, способствует *самопознанию*.

Рассмотрим подробнее два метода, порождающих понимание в процессе обучения, – феноменологический и герменевтический.

Феноменологический подход позволяет рассматривать познание как последовательность актов понимания и их осмысления. В свое время призыв основателя феноменологии Э. Гуссерля: «Назад, к самим вещам!» – прозвучал, когда, казалось бы, почти завершилось создание научной картины мира и оставалось добавить лишь несколько штрихов для ее целостности. *Логос* господствовал во всем [8]. Поэтому представление о том, что сущность вещей и мироздания не исследуется в привычном смысле этого слова, а *усматривается*, понимание не доказывается, а *становится в интуитивном схватывании*, было неожиданно и звучало ненаучно. Однако впоследствии, с изменением взгляда на человека и его роль в мире, положения феноменологической философии получили свое развитие в трудах М. Хайдеггера, Г. Г. Шпета, А. Шюца, Ж. Сартра, М. Мерло-Понти и др.

Нарастающие сегодня экологический, экономический и социальный кризисы обусловлены, прежде всего, духовным надломом, начало которого было положено ушедшей эпохой логоса. Логос, господствовавший в науке (в способах и методах ее описания), обусловил кризис на практике и, в частности, в педагогической деятельности. Научные методы эпохи логоса присутствуют в образовании и сегодня. Так, в рамках логической рациональности для того, чтобы познать предмет, необходимо пройти ряд этапов, среди которых: предмет → введение в проблему → выдвижение гипотезы → подбор доказательств (абстракция, движение от частного к общему, система выводов и обобщений) → получение результата (проверка его на истинность) → общий вывод о верности или неверности гипотезы. В этой безупречной в отношении логики схеме отсутствует человек. В частности, неясно, зачем вообще человеку познавать (согласно М. Хайдеггеру, как это может повлиять на него как человека?) и на каком этапе происходит понимание (и происходит ли вообще?). Названные вопросы предполагают осмысление процесса познания не в отношении развития отдельных когнитивных операций (логической памяти, внимания, мыслительных способностей), а с позиции целостной работы *сознания*.

Основной темой феноменологии выступает обоснование феноменальности опыта познающего сознания. Ведь изначально между миром сознания человека и миром вещей глубокая пропасть, как между миром живого и неживого. Преодоление этой пропасти происходит в том случае, если сознанию является *феномен*, который, развиваясь, способствует возникновению и углублению понимания. Феноменологический подход к проблеме познания разделяет понимание и осмысление. Так, понимание именно возникает, к нему нельзя прийти с помощью логики, тогда как осмысление – это результат работы рефлексии сознания, размышлений или интерпретации. Существенно важными в феноменологическом познании являются процессы переживания, интуиции, интереса и рефлексии. Они *самопроизвольны* и сознательно ощущаемы в случае значимого переживания жизненного события человеком, т. е. выступают продуктом сознания. Поэтому названные процессы не могут быть не замечены или признаны несущественными. Их практическая неизмеримость подчеркивает ценность и индивидуальность акта познания [9]. Рефлексия способствует аккумулярованию соответствующего опыта, развитию ценностных оснований, структурирует знание, помогает формированию индивидуальной стратегии и тактики поведения. Словом, феноменология понимает познание как развитие сознания, а не психики, а значит, и человека в целом. С этой точки зрения процесс познания можно представить так: переживание предмета познания → формирование феномена → усмотрение сущности (процессы: редукция, идеация, интуиция) → артикуляция смысла → рефлексия → осмысление (интерпретация).

Рассмотрим подробнее описанную схему. В ее основе лежит работа сознания, в котором, как «автономном пространстве опыта» [10, с. 467], возникает феномен¹. Появление феномена обуславливает эффект понимания. Такое первичное понимание есть результат интуиции. Помимо интуиции в акте познания участвуют методы феноменологической редукции («заклучение в скобки» предыдущих знаний о предмете познания) и идеации (сосредоточение внимания на одном факте и усмотрение его). Первичное понимание, возникающее на этом этапе, называют донаучным или «онтологическим» [11]. Например, Г. Гадамер описывает этот момент таким образом: «Когда мы входим в помещение церкви, мы ощущаем напряжение, которое сродни ответу... – это и есть истина» [11, с. 155]. Между тем возникшее понимание так и останется на уровне озарения, а значит, не будет осмыслено и не превратится в сознательный опыт, если не

¹ Современная мысль феноменологической философии выделяет медиальные (холистические) и интерсубъективные способы, порождающие *переживание* сознания человека, а значит, и появление феномена в сознании [10, 11, 14].

будет выражено. Именно артикуляция переживаемого состояния (интерпретация) позволяет перевести работу сознания в режим осмысления. Язык, с точки зрения феноменологии, это «всегда воплощенный язык, опыт которого подразумевает преодоление пропасти между пониманием смысла и телесным присутствием, словом и образом...» [11, с. 158].

Предметное высказывание выполняет следующие функции:

- фокусирует внимание на предмете понимания, что позволяет почувствовать его глубину, а также его сильные и слабые стороны;
- запускает механизм рефлексии сознания, необходимый для формирования опыта;
- позволяет «увидеть» грани понимаемого;
- позволяет целостно осмыслить предмет познания.

Самый важный момент учебного занятия, который обуславливает обретение понимания учащимся, возникает в результате высказывания им осознаваемых *предметных* переживаний. Более того, уже высказанное переживание позволяет ощутить множественность смыслов, тем самым способствуя запуску вторичных рефлексивных актов (Л. С. Выготский). Описанный механизм работы сознания может быть применен в педагогической деятельности [12]. В частности, получившие недавно распространение в образовательном процессе антропопрактики [13] основываются на рефлексивных методах познания.

Таким образом, использование феноменологического метода в образовании предполагает выявление способов истинного понимания посредством возрождения структур сознания человека, и суть его заключается в том, чтобы «...определить “идеальную сущность” предмета познания и самого мыслительного акта, не принимая во внимание эмпирических переживаний»¹, которые не имеют ничего общего с феноменальным переживанием. П. Прехтль определил последнее как «чувственное впечатление и связанное с ним *осознанное* содержание» [14]. Это значит, что возникновение феноменального переживания обусловлено пережитым субъективным опытом. Иными словами, познавать окружающий мир возможно только из границ своей субъективности, которая имеет свойство расширяться в этом процессе. Так, Э. Гуссерль, задавшись вопросом: «...в каком еще смысле можно говорить об объективном мире, если последний считается миром, который уже возник из моей субъективности?», показал в своих работах, что «...только из субъективной деятельности сознания можно

¹ (Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами / Сост. С. А. Шолохова, А. В. Ямпольская. Москва: Академический проект, 2017. 288 с. (Философские технологии). С. 56

прояснить, в каком смысле дан нам мир, действительность, реальность» [15, с. 15]. То есть субъективность – необходимое условие и одновременно предпосылка познания объективного множественного мира. В конкретный момент времени познается одна из его граней, которая зависит от возникающего отношения-переживания к предмету, а также от развития переживания и артикуляции собственного состояния.

В педагогической практике особое значение приобретают как развитие переживания (развитие феномена в сознании), так и его выражение учащимся в речемыслительной деятельности. Первое опосредовано условиями, создаваемыми педагогом на занятии (в частности, метод полилога предопределяет возможность схватывания явления сознанием), второе – самопрезентацией переживания-суждения учащимся. Педагог не может не учитывать «...мотивационных поворотов устной речи учащегося, речевых переживаний, специфической связи слова со смыслом, предикативности каждого слова в речи» [16, с. 101]. Это крайне необходимо в условиях компьютеризации педагогического общения, когда облегчение труда педагога и стремление идти «в ногу со временем» на деле оборачивается сущностным обеднением его цели.

Рефлексивные технологии, подобные описанным выше, используются и в герменевтическом познании [17]. Суть герменевтического метода, который может успешно применяться в педагогической практике, состоит в истолковании объективной истины (точки зрения) на основе различных контекстов познания: авторского, социального, личностного, практического и т. п. Данное истолкование происходит при внимательном рассмотрении и анализе различных углов зрения на предмет познания.

Результаты сравнения методов познания отражены в таблице, составленной с учетом современной динамики феноменологического подхода [10, 11].

В таблице видно, что у феноменологии и герменевтики существуют общая тема и общие методы. Но есть и отличия: феноменология имеет дело с возникающим переживанием, феноменом сознания, тогда как герменевтика работает со словом и его интерпретацией. Феноменологический метод скорее представляет общий подход к проблеме познания, задающий смысловые ориентиры и концепты в контексте познания-бытия субъекта, в то время как герменевтика – это система приемов и методов работы субъекта с текстом. Феноменология объясняет возникновение понимания, рефлексии и осмысления, различает процессы первичного и вторичного понимания, а герменевтика дает конкретные приемы работы с текстом и словом. При этом текст бывает не только письменным, в расширенном смысле это «знак культуры» (А. М. Лобок),

который необходимо расшифровать. Именно поэтому сегодня можно говорить об объединении феноменологии и герменевтики и возникновении феноменологической герменевтики. Впервые этот факт отметил русский ученый-феноменолог Г. Г. Шпет, который пытался применить методы герменевтики к феноменологии. В отличие от Э. Гуссерля, он акцентировал важность эмпирического восприятия, визуальный образ которого может порождать множество модификаций сознания: «...Речь идет о направленности взора-сознания, который в являющемся ему схватывает то, что мы ... называем фактом, опытно-данным..., но тот же “взор” не останавливается на этом, а идет дальше, проникает сквозь индивидуальное, вплоть до его сущности...» [18, с. 24].

Сопоставление феноменологического и герменевтического методов познания

Comparison of phenomenological and hermeneutic methods of knowledge

Единицы сравнения	Феноменология	Герменевтика
Основная тема	Понимание (самопознание)	Понимание
Основная единица	Феномен	Слово
Особенности работы сознания	Внутренняя работа сознания	Работа со словом, языком, знаком
Роль субъекта познания	Учреждает смыслы из себя самого, артикулирует восприятие, переживаемые состояния, привлекая субъективный опыт, память	Интерпретирует текст, осуществляет акты проникновения внутрь текста для интеллектуального постижения сущностей
Методы	Переживание, редукция, интуиция, идеация, интерпретация, рефлексивные методы (рефлексия собственных состояний и ощущений), диалог	Языковые методы работы со словом, интерпретация, диалог, рефлексивные методы осмысления текста от частного к общему и одновременно от общего к частному
Рефлексия	Первичная рефлексия (донаучная и дотеоретическая) феноменально порождает субъективных состояний, интуитивного понимания; вторичная рефлексия артикулируемых состояний	Рефлексия над текстом, благодаря которой конструируется понимание познаваемого предмета

Феноменологический метод выступает ведущим, поскольку культурные знаки бытия распознает не просто психика (пустое сознание), а реальный сознающий человек, тогда как герменевтические методы (преимущественно языковые) помогают осуществиться актам *вторичного* понимания и осмысления, основанным на рефлексии над текстом.

Очевидно, что сложность и одновременно простота феноменологического способа познания обусловлены созерцательностью, интуитивным схватыванием сущности. Это значит, что в образовательной практике можно комбинировать познавательные методы: первичное познание научных понятий в сфере гуманитарных наук (искусства, истории) начинать с феноменологического анализа (рис. 1), а в технических сферах – с герменевтической интерпретации (рис. 2), впоследствии переходя к феноменологическому методу, привлекая и развивая субъективное переживание.



Рис. 1. Схема изучения гуманитарных понятий
 Fig. 1. The scheme of the study of humanitarian concepts

Разница этих подходов обусловлена наличием соответствующего субъективного опыта. В первом случае он будирует переживание, а значит, и соответствующую работу сознания. Во втором случае к переживанию необходимо прийти через морфологический и семантический анализ слова.

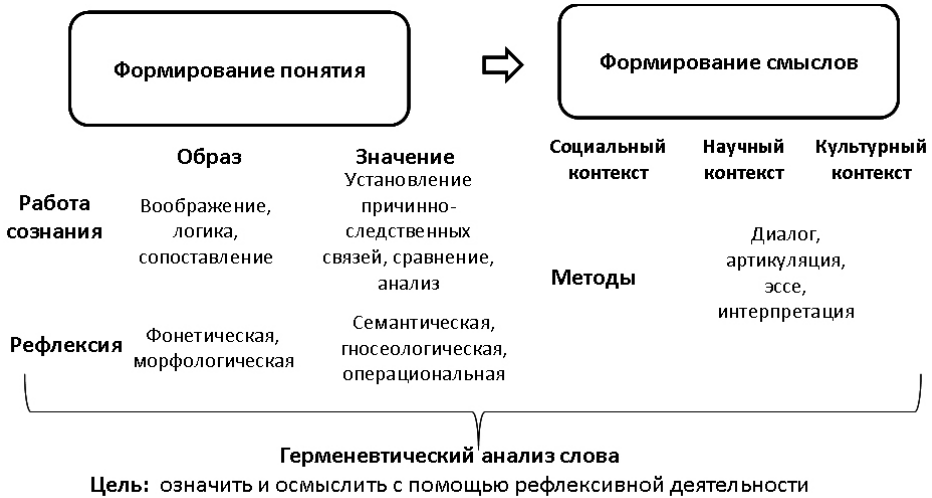


Рис. 2. Схема изучения научного (ранее неизвестного) понятия
Fig. 2. The scheme of the study of scientific (unknown) concepts

Иными словами, для усвоения разных понятий применяются и разные методы познания. В частности, А. С. Выготский отмечает, что семиклассник может хорошо знать и применять закон Архимеда, но совершенно не уметь определить житейское понятие «брат» [19]. Это обусловлено запаздыванием формирования в сознании смыслов житейских понятий. Такое запаздывание – объективный факт, связанный с приобретением жизненного опыта. Поэтому при постижении закона Архимеда (как и других специальных понятий) целесообразно использовать герменевтические методы, а при изучении ранее известных или житейских понятий – феноменологический метод. Способы деятельности, усвоенные при познании научного понятия (в частности, рефлексия предметных смыслов, артикуляция смыслов), помогают формированию общих структур сознания, которые впоследствии применяются человеком для осмысления иных понятий (житейских, спонтанных, гуманитарных) с привлечением рефлексии состояния.

Заключение

Духовный кризис в образовательной практике обусловлен доминированием в ней технических методов. Преодолению этого кризиса будет способствовать следование идее *человекоразмерности* (А. А. Степашко) и использование в образовательной деятельности соответствующего методического инструментария.

Феноменологический подход к процессу познания, как идущий от человека и обуславливающий работу сознания, выступает соразмерным его природе. Применение феноменологического метода в обучении предполагает обращение к таким единицам, как со-бытийное познание, переживание, диалог, интерпретация и рефлексия состояния.

Герменевтические методы в сочетании с феноменологическими могут успешно использоваться в образовательных практиках, поскольку помогают перевести процесс обучения в сферу реального образовательного взаимодействия педагога и учащегося. Преподавание различных дисциплин с помощью методов феноменологической герменевтики позволяет уйти от монолога преподавателя, заранее заготовленных шаблонов (что особенно актуально в свете набирающей силу тенденции непрерывности образования [20]). Более того, именно эти методы составляют основу реальной практической педагогики развития, все дальше уходящей от классических схем и принципов. Это значит, что феноменологическая герменевтика может составлять отдельный раздел в теории обучения, требующий осмысления и дальнейшего углубления ради общей цели – развития методов педагогики, соразмерных целостной природе сознания человека.

Список использованных источников

1. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. Москва: Высшая школа экономики, 2018.
2. Степин В. С. Философия управления сложностью в условиях конвергенции социогуманитарных и естественно-научных знаний: материалы круглого стола // Философия науки и техники. 2017. Т. 22, № 1. С. 5–29.
3. Пешкова Г. Ю., Самарина А. Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 10. С. 50–75 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-10-50-75> (дата обращения: 10.02.2019)
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Москва: ПСТГУ, 2013.
5. Краснова Л. А. Образ современного научного знания в школьном обучении: постнеклассическая модель // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5. С. 127–133.
6. Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. 2018. Т. 22. № 4. С. 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152
7. Мамардашвили М. К. Идеалы классической и неклассической рациональности. Санкт-Петербург: Азбука, 2010. 288 с.
8. Свастьян К. А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика / [Отв. ред Э. Р. Атаян]; Ин-т философии и права. Ереван: АН Армянской ССР, 1987. 199 с.

9. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 3–18.
10. Инишев И. Н. Феноменологическая герменевтика в медиа-теоретической перспективе // Вопросы философии. 2014. № 34. С. 153–162.
11. Инишев И. Н. Шпетовская идея герменевтической интуиции в свете акционистских подходов в теории восприятия // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2015. № 4 (32). С. 36–45.
12. Kurtz C. F., Snowden D. J. The New dynamics of strategy: Sense-making in complex and complicated world // IBM Systems Journal. 2013. Vol. 42, № 3. С. 462–483.
13. Невзоров М. Н., Невзорова М. А. Может ли человекообразный процесс сменить учебно-воспитательный «конвейер» в массовой школе? // Материалы научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию М. А. Данилова, Л. А. Степашко. 19.10.2018. Владивосток, 2018. С. 35–64.
14. Прехтль П. Введение в феноменологию Гуссерля. Томск: Водолей, 1999. 96 с.
15. Гуссерль Э. Феноменология // Логос. 1991. № 1. С. 12–20.
16. Звенигородская Г. П. Феноменологическая педагогика: монография. Хабаровск: ДВГГУ, 2013. 179 с
17. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 19–42.
18. Шпет Г. Г. Явление и смысл. Москва: Прогресс, 2010. 252 с.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 432 с.
20. Kokkos A. The Challenges of Adult Education in the Modern World // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 180. P. 19–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079>

References

1. Bowen W. Vysshee obrazovanie v cifrovuju jepohu = High education in the digital age. Moscow: Higher School of Economics; 2018. (In Russ.)
2. Stepin V. S. Philosophy of management of complexity in the conditions of convergence of socio-humanistic and natural-science knowledge: Materials of a panel discussion. *Filosofija nauki i tehniki = Philosophy of Science and Technology*. 2017; 22 (1): 5–29. (In Russ.)
3. Peshkova G. Y., Samarina A. Y. Digital economy and recruitment potential: Strategic interconnection and prospects. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2018 [cited 2019 Feb 10]; 20 (10): 50–75. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-10-50-75> (In Russ.)
4. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija obrazovanija cheloveka: stanovlenie subyektivnosti v obrazovatel'nyh processah = Psychology of human education: The formation of subjectivity in the educational process. Moscow: Saint Tikhon's Orthodox University; 2013. 408 p. (In Russ.)

5. Krasnova L. A. An image of modern scientific knowledge in school education: Post-nonclassical model. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 2012; 5: 127–133. (In Russ.)

6. Trishchenko D. A. Experience of project-based learning: An attempt at objective analysis of results and problems. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 4 (22): 132–152. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–4–132–152 (In Russ.)

7. Mamardashvili M. K. Idealy klassicheskoj i neklassicheskoj racional'nosti = Ideals of classic and non-classic rationality. St.-Petersburg: Publishing House Azbuka; 2010. 288 p. (In Russ.)

8. Svast'jan K. A. Fenomenologicheskoe poznanie. Propedevtika i kritika = Phenomenological cognition: Propaedeutics and criticism. Yerevan: Academy of Sciences of Armenian Soviet Socialist Republic; 1987. 199 p. (In Russ.)

9. Zinchenko V. P. Understanding work. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 1997; 3: 3–15. (In Russ.)

10. Inishev I. N. Phenomenological hermeneutics in media and theoretical prospect. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*. 2014; 34: 153–162. (In Russ.)

11. Inishev I. N. Gustav Shpet's idea of a hermeneutical intuition in light of the activity-based approaches in the theory of perception. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija = Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*. 2015; 4 (32): 36–45. (In Russ.)

12. Kurtz C. F., Snowden D. J. The new dynamics of strategy: Sense-making in complex and complicated world. *IBM Systems Journal*. 2013; 42, 3: 462–483.

13. Nevzorov M. N., Nevzorova M. A. Can man-sized process replace educational “conveyor” at mass school? In: *Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj pedagogicheskomu naslediju M. A. Danilova, L. A. Stepashko = Materials of the Scientific and Practical Conference Devoted to Pedagogical Heritage of M. A. Danilov, L. A. Stepashko*; 2018 Oct 19; Vladivostok. Vladivostok; 2018. p. 35–64. (In Russ.)

14. Prechtl P. Vvedenie v fenomenologiju Gusserlja = Introduction to the phenomenology of E. Husserl. Tomsk: Publishing House Vodolej; 1999. 96 p. (In Russ.)

15. Husserl E. Phenomenology. *Logos = Logos*. 1991; 1: 12–20. (In Russ.)

16. Zvenigorodskaja G. P. Fenomenologicheskaja pedagogika = Phenomenological pedagogy. Khabarovsk: Publishing House of the Far Eastern; 2013. 179 p. (In Russ.)

17. Zakirova A. F. Theoretical bases of pedagogic hermeneutics and its implementation versions in educational practices. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2012 [cited 2019 Feb 10]; (6): 19–42. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994–5639–2012–6–19–42> (In Russ.)

18. Shpet G. G. Javlenie i smysl = Phenomenon and meaning. Moscow: Publishing House Progress; 2010. 376 p. (In Russ.)

19. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'* = Thinking and speech. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2017. 432 p. (In Russ.)

20. Kokkos A. The challenges of adult education in the modern world. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 180: 19–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079>

Информация об авторе:

Корнеенко Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физика и теоретическая механика» Дальневосточного государственного университета путей сообщения, Хабаровск, Россия. E-mail: tnkorn77@gmail.com

Статья поступила в редакцию 10.01.2019; принята в печать 17.04.2019.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Tatyana N. Korneenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Theoretical Mechanics, Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russia. E-mail: tnkorn77@gmail.com

Received 10.01.2019; accepted for publication 17.04.2019.
The author has read and approved the final manuscript.