

and life creativity have been defined.

It has been stressed that introduction of the structurally functional model of the gifted children's key competences forming creates conditions needed for their creative and critical thinking, creativity-oriented development and stimulates children's self-development.

Key words: competence-based approach, competence, key competences, structurally functional model, a gifted child.

УДК 378.14

Тимошенко Ю. В.*

ГЕРМЕНЕВТИЧНА ПЕРСПЕКТИВА КАТЕГОРІЇ ЗАСВОЄННЯ В КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

На підґрунті постнекласичної методологічної парадигми психолого-педагогічного знання розкрито роль засвоєння соціокультурного досвіду в розвитку суб'єктів освітнього процесу. Показано, що основою цього розвитку постає когнітивно-комунікативна діяльність, зокрема творення суб'єктом особистісного смислового простору в результаті інтерпретації та розуміння семіотичного (текстового) світу культури. Відповідно доведено необхідність розширення напрямків студіювання категорії «засвоєння» через застосування до неї герменевтичного підходу.

Ключові слова: соціокультурний досвід, засвоєння, розвиток суб'єкта, освітній процес, когнітивно-комунікативна діяльність, герменевтичний підхід, інтерпретація, розуміння, смисл, знання, текст.

«Нагальне завдання сучасної педагогіки – про це тепер багато говорять і пишуть – полягає в тому, щоб знайти ефективні шляхи оптимізації та вдосконалення процесів навчання й виховання в середній і вищій школі. Але такий підхід до питання цілком автоматично й з доконечною потребою обертається в систему нових вимог до самої педагогіки. Трудно сподіватися на те, що традиційна педагогіка з її дидактикою, предметними методиками й абстрактною теорією виховання зуміють розв'язати ці практичні завдання. Необхідно перебудувати й удосконалити саму педагогіку, значно розширивши захоплювані нею галузі дослідження й набір теоретичних дисциплін, що її обслуговують» [22]. Ці міркування Г. Щедровицького, якими він розпочинає свою працю «Смисл і розуміння», нині звучать так само актуально, як і в час їх публікації 1976 року на сторінках збірника «Питання психології і методики навчання».

На тлі нинішніх реалій освіти й завдань, поставлених інформаційним суспільством перед нею та її науками, дедалі масштабнішою стає значущість порушеної в цитованій роботі проблеми. Ще очевиднішою видається продуктивність визначеного Г. Щедровицьким реального шляху розв'язання цієї проблеми через орієнтацією теоретичної педагогіки на суміжні соціогуманітарні галузі знань – філософію, психологію, соціологію, культурологію, епістемологію, теорію комунікації.

Щоправда, наразі цей корпус дисциплін потребує суттєвого доповнення. Насамперед це слід робити з огляду на провідну ідею постнекласичної методологічної парадигми психолого-педагогічного знання, а саме ідею розвитку суб'єкта за допомогою творення ним особистісного смислового простору як результату розуміння й інтерпретації дискурсивного семіотичного (текстового) світу культури. З одного боку, йдеться про традиційні гуманітарні дисципліни – герменевтику, риторику, поетику, семіотику, з іншого – про сучасні ділянки науки – когнітологію, теорію тексту, філософську й культурну антропологію, інформатологію, кібернетику, психологію й нейролінгвістику, дискурсологію, неориторику.

*© Тимошенко Ю. В.

Таке втягування інших наук у поле педагогічної теорії каталізує в ній міждисциплінарний, мультидисциплінарний і трансдисциплінарний підходи до осмислення й переосмислення центральних педагогічних концептів – освітнього процесу, його суб'єктів та їх діяльностей. Своєю чергою використання й пристосування до потреб завдань і функцій освіти категорій і понять класичної та сучасної гуманітарної думки надає їм у педагогіці нових смислових відтінків, фундаменталізує й універсалізує їх у пізнанні світу, людини, культури.

Об'єктом подібного обопільного студіювання стають передусім поняття, пов'язані із сутністю самої освіти, її місією в соціокультурному просторі. До цих понять і належить, як відомо, і категорія «засвоєння».

Вивчення поняття «засвоєння» було й залишається локалізованим головно в царинах педагогічної психології та дидактики. Тут накопичено значний масив теоретичного й експериментального матеріалу щодо природи, структури, операцій процесу засвоєння, розкрито умови, чинники, які впливають на продуктивність, визначено критерії та засоби діагностики результативності засвоєння, висвітлено зв'язки засвоєння з інтелектуальними (мисленнєвими, мнемічними), емоційно-вольовими, мотиваційними процесами.

Підвалини розв'язання цих та інших питань психолого-педагогічного вчення про засвоєння закладено в працях П. Блонського, Д. Богоявленського, П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Занкова, І. Зимньої, П. Зінченка, І. Ільєсова, Л. Ітельсона, Є. Кабанової-Меллер, В. Крутецького, М. Левітова, Н. Менчинської, Н. Талізінної, В. Онищука, І. Федоренка, Г. Чистякової, Г. Щедровицького, І. Якиманської та ін.

Уже сам собою цей далеко неповний перелік імен авторитетних учених, які зверталися до проблеми засвоєння, є свідченням її перманентної актуальності й невичерпності розв'язання навіть у межах двох споріднених наук – педагогіки та психології.

Саме для останніх засвоєння і стало тим вихідним поняттям, на яке вони опираються у своєму осягненні сутнісних характеристик основоположних категорій освіти. Як слушно зазначає І. Якиманська, за одиницю аналізу зв'язку навчання й учіння треба брати засвоєння, бо ця одиниця відповідає їхній справжній природі [24, с. 34].

Дійсно, й освітній процес, і його результат – розвиток, і діяльність (навчання, викладання, учіння) з досягнення змін у суб'єктові та власне сам суб'єкт дії, пізнавальної активності – всі вони нерозривно пов'язані із засвоєнням соціокультурного досвіду. Так, «перетворення досягнень культури, відображених у змісті освіти, у надбання особистості» [10, с. 38] у процесі навчання не можливе без спеціального механізму цього перетворення, а саме засвоєння. Аналогічно й індивідуальна (суб'єктивна) діяльність з трансформації «соціально значущих нормативів (зразків)..., заданих у навчанні» [24, с. 36], ґрунтується на засвоєнні.

Таким чином, в освітньому процесі феномен засвоєння демонструє свою фундаментальну вагу. Тому з огляду передусім на головну роль засвоєння в розвитку особистості, у відтворенні і творенні культури виявляється недостатнім дослідження його лише за допомогою традиційного методологічного інструментарію, поняттєво-категорійного апарату педагогічної психології та дидактики.

Одним зі шляхів розширення напрямків студіювання поняття засвоєння видається застосування до нього герменевтичного підходу. Питання про плідність методології герменевтики в розв'язанні проблем освіти розкрито раніше в опублікованій нашій роботі [17]. Тож на цей раз своє завдання вбачаємо в тому, щоб продемонструвати на прикладі засвоєння необхідність осмислення дидактичних категорій у їх тісному взаємозв'язку з герменевтичними поняттями. Звісно, кількість останніх звужено рамками статті лише до кола базових понять. Цією причиною обмежено й обсяг змісту аналізованого матеріалу.

Аби з'ясувати герменевтичні виміри засвоєння в освітньому процесі, розглянемо спочатку проблему, пов'язану з витлумаченням цього терміна. Відтак виділимо змістові грані поняття «засвоєння», що зближують його з герменевтичною проблематикою і тим самим дають змогу окреслити перспективи його розгляду в контексті загальної та педагогічної герменевтики.

Увесь спектр визначень багатозначного поняття «засвоєння» можна звести до взаємодоповнювальних психологічних і педагогічних витлумачень. З погляду психології, засвоєння – «процес «відтворення» індивідом історично сформованих, суспільно вироблених здатностей, способів поведінки, знань, умінь, навичок, процес їх перетворення у форми індивідуальної суб'єктивної діяльності» [18, с. 560].

Одні з перших авторитетних дослідників засвоєння Д. Богоявленський і Н. Менчинська назвали цим поняттям складну, цілісну й розгорнуту в часі пізнавальну діяльність, що охоплює процеси сприймання, пам'яті, мислення й залежить від особливостей особистості – емоцій, почуттів, волі, інтересу, життєвого досвіду, ставлення до дійсності, а також від інших чинників та умов [2, с. 7]. Але для зазначених учених засвоєння – це передусім особлива мисленнєва діяльність. Як така вона передбачає певні розумові якості й інтелектуальний розвиток особистості, яка навчається.

Ідею про те, що загальний розвиток людини, тобто всі її сутнісні характеристики (потреби, бажання, цінності, внутрішнє життя і т. ін.), а не лише когнітивна сфера, є основою повноцінного засвоєння знань, умінь, навичок, розвивав Л. Занков [7]. Цю ідею він перетворив у квінтесенцію своєї дидактичної системи. Серед принципів цієї системи вчений особливе місце відводить принципу усвідомлення тими, хто навчається, самого процесу учіння як процесу пізнання, процесу засвоєння всього того, що утворює картину світу (зміст освіти) : цінності науки, мистецтва, літератури і, звичайно, безпосереднє пізнання світу. При цьому Л. Занков відзначив, що провідну роль у розвитку усвідомлення процесу учіння відіграють рефлексивні дії суб'єкта засвоєння (самопізнання, самоаналіз, самокритичність тощо) [там само].

Рефлексію як специфічний механізм засвоєння виокремлював і Г. Щедровицький. Оскільки процес засвоєння призводить до появи в індивіда нових здатностей, нових способів і засобів діяльності, «потрібно, – наголошував учений, – щоб сама діяльність стала предметом спеціального обговорення, щоб на неї спрямовувалася нова, вторинна діяльність. Інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія щодо вихідної діяльності» [21, с. 703]. За Г. Щедровицьким, завдання рефлексії – виділення й оформлення нових засобів побудови діяльності. Від успішного розв'язання цього завдання залежить, з одного боку, «засвоєння їх (у точному сенсі цього слова, т. т. у формі «способів діяльності)», з іншого боку, «розвиток тих психічних функцій, котрі необхідні для оперування цими засобами» [там само].

Саме засвоєння способу дії, тобто конкретної дії з матеріалом, що «полягає в такому його розчленуванні, яке визначає всі наступні окремі прийоми й етапність їх здійснення» [23, с. 290], становить, як вважав Д. Ельконін, зміст навчального завдання в структурі навчальної діяльності [там само, с. 294]. Метою і результатом навчальної діяльності є не зміни, викликані діями суб'єкта засвоєння, «а наперед задані зміни в самому суб'єктові» [там само, с. 289]. При цьому вчений вирізняє загальною особливістю засвоєння характеристику його як аналітико-синтетичної діяльності [там само, с. 285].

Акцентований багатьма дослідниками розумовий характер перебігу засвоєння Дж. Дьюї влучно означив метафорою «мисленнєве перетравлення». На думку американського філософа й педагога, «перетравлення» (засвоєння) уможливується прилаштованістю матеріалу вчителем, а також низкою якостей самого суб'єкта, який засвоює, як-от: рефлексія, критичність, самостійність, зосередженість, дисциплінованість, відповідальність за доказовість, за висунене припущення [5, с. 163-164].

Суттєві міркування щодо дидактичної теорії засвоєння зафіксовано С. Рубінштейном. Не вдаючись до висвітлення найважливіших положень його теорії

засвоєння, позаяк вона чи не найчастіше згадувана, усе ж не можемо бодай побіжно не відзначити її засадничого лейтмотиву – твердження про двобічну сутність засвоєння, його єдність із процесами передання й повідомлення інформації (матеріалу). Адже з двобічності навчання й центральної його частини – міцного засвоєння системи знань – впливає специфічність сприймання, мислення, запам'ятовування та інших процесів, які розгортаються в навчальній діяльності, а саме формування їх у цій діяльності [15, с. 502-503].

Загалом і психологи, і педагоги, які вивчають проблему засвоєння, солідарні в тому, що просто й точно закарбував в універсальній формулі її практичного розв'язання один із найвідоміших творців педагогічної психології В. Крутецький. «Учіння, як творче засвоєння, набуття знань, залежить, – писав він, – від трьох чинників – від того, чому навчають, від того, хто і як навчає, і від того, кого навчають» [9, с. 152].

Зі сказаного випливає кілька узагальнень, важливих для подальшого розкриття герменевтичного змісту засвоєння.

1. Засвоєння належить до сфери пізнання, здійснюваного, як відомо, у формах накопичення (акумуляції), збереження й трансляції (через знаково-символічні системи) різних типів досвіду, а також його відтворення, розвитку, оновлення. Як форму пізнання та головний спосіб набуття індивідом соціально-історичного досвіду переважно й потрактовують засвоєння автори-укладачі педагогічних словників (для прикладу: [4, с. 134; 16, с. 398]). Зазвичай аналогічні або дуже близькі тлумачення засвоєння (огляд їх див. у [6]) містить більшість класичних і сучасних робіт з дидактики. У них засвоєнням «називається навчально-пізнавальна діяльність тих, хто навчається, спрямована на свідоме і міцне оволодіння знаннями, способами виконання навчальних дій» [14, с. 67].

2. Спрямованість пізнавальної активності суб'єктів освітнього процесу на засвоєння, або на те, що американський когнітолог У. Найссер позначає «набуттям, організацією та використанням знань» [11, с. 23], інтегрує в складний комплекс різні види взаємопов'язаних діяльностей – комунікативну, інформаційну, текстову (семіотичну) та інші.

Загальна мета (результат засвоєння), конкретні цілі й зміст кожного з цих видів діяльності стягують усі когнітивні, емоційно-вольові процеси й індивідуально-психологічні особливості суб'єкта в певні ансамблі – і тим самим утворюють цілісну динамічну пізнавальну систему. Метаодиноцею цієї системи будемо вважати пізнавальну дію, дотримуючись її тлумачення Т. Шамовою: «усвідомлюваний, цілеспрямований, результативно завершений пізнавальний акт, завжди пов'язаний із розв'язанням пізнавального завдання» [20, с. 74] у процесі учіння чи іншої діяльності.

3. Зрозуміло, що віднесення феномену засвоєння до пізнавальної сфери ставить питання про його поглиблене опрацювання в поняттєвому апараті гносеології (епістемології), когнітології та герменевтики. Утім аналіз педагогічних джерел, присвячених проблематиці учіння загалом і засвоєння зокрема, переконує в недостатньому розкритті цих аспектів. На нашу думку, передусім вимагає уточнення власний сенс пізнання як діяльності. Від відповіді на це запитання значною мірою залежатиме правильне усвідомлення місця й ролі засвоєння в пізнанні.

За твердженням відомого фахівця в царині епістемології І. Касавіна, основний зміст пізнання становить «творення й заміна одних ідеальних образів і об'єктів іншими у формі процедури позначення, ототожнення нетотожного, створення аналогових моделей. Цим забезпечується можливість обміну між різними контекстами досвіду: між об'єктивним і суб'єктивним, буттєвим і мисленнєвим..., емоції взаємодіють з розумом, аналітична рефлексія – зі стихійним неусвідомленим досвідом, минуле співвідноситься з теперішнім і майбутнім, близьке – з далеким, невідоме – з відомим, упорядковане – з хаотичним» [13].

4. Розглядаючи пізнання як взаємодію контекстів – між об'єктивним і суб'єктивним досвідом, «між індивідуальним виробництвом знань та їх засвоєнням соціумом» [там

само], потрібно окреслити основу цієї взаємодії. Таким полем взаємодії контекстів у пізнанні постає комунікація (як самотійна діяльність і як діяльність, інтегрована в інші види активності суб'єкта).

Різноманітні форми комунікації, її внутрішні механізми саме й забезпечують засвоєння соціокультурної інформації в пізнавальних процесах інституційної (формальної) та індивідуальної (неформальної) освіти й самоосвіти. Це відбувається через трансляцію, сприйняття, перетворення в знання й уміння соціокультурної інформації, відображеної (закодованої) в знакових системах або текстах (у найширшому – семіотичному – сенсі цього поняття).

Звідси саме текст опосередковує засвоєння досвіду, уможлиблює його використання, генерування й передавання. «Навчати й виховувати можна лише за допомогою знакових систем, – зауважує Б. Бім-Бад, – і за допомогою предметів, створених людиною для людини» [1]. Ось чому навчання, викладання й учіння як взаємозумовлювані комунікативно-пізнавальні діяльності суб'єктів освітнього процесу мають яскраво виражений текстоцентричний характер. По суті вони розгортаються як цілісна система дій засвоєння, спрямована на породження, сприймання (інтерпретацію, розуміння), перетворення та використання текстів як матеріальних і духовних культурних об'єктів.

5. Фундаментальними діями засвоєння соціокультурного досвіду, які визначають сутність цього процесу, а не просто є етапами його перебігу, кваліфікуватимемо інтерпретацію та розуміння в їх філософському (епістемологічному, онтологічному), герменевтичному й комунікативно-когнітивному вимірах. Підстави для цього більш ніж очевидні. Згадаймо хоча б відому тезу А. Брудного про те, що «розуміння – це вузол, який зв'язує пізнання і спілкування воедино» [3, с. 109]. Точніше кажучи, розуміння з'єднує всі феномени комунікативно-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу – інформацію, досвід, тезаурус, знання, знак, значення, смисл, цінності, контекст, мислення, творчість та ін. – у складну цілість. У результаті виникає синтез соціокультурного (загального, універсального) і суб'єктного (локального, індивідуального) досвідів як основа генерування знань. Завдяки розумінню зовнішній світ (соціокультурна й природна реальності) «переломлюється в пов'язану систему предметів «світу людини». Явища, події, процеси, які входять у цей світ, постають як носії смислів і значень. Розуміння – це процес осягнення, освоєння і вироблення останніх людиною. Його функція – це осмислена поведінка й орієнтація індивіда в суспільному житті, у культурі й історії» [19, с. 207].

Без розуміння не можливе те, для чого здійснюється пізнання (засвоєння), – продуктивна взаємодія зі світом. «Така взаємодія, – резонно постулює У. Найссер, не просто інформує індивіда, вона також трансформує його (курсив наш. – Ю.Т.). Ми всі створені тими когнітивними актами, учасниками яких ми були» [11, с. 33].

Оце творення (самотворення) суб'єкта, його трансформацію уможлиблює осмислення ним певного фрагменту світу і себе як його частини. Осмислити – означає насамперед виявити значення повідомлень або текстів (засвоєної інформації), наділити їх смислом, тобто знайти відповіді на ті питання, які неминуче постають у процесі пізнання (засвоєння) культури як системи знаків-текстів (семіосфери), і знайти шляхи розв'язання тих проблем, які виникають унаслідок взаємодії суб'єкта з дійсністю.

Навряд чи слід доводити важливість вищесказаного для освітнього процесу. Про реальну результативність діяльності його суб'єктів варто судити на основі продуктів розумінням ними реального й уявного світів, світу інших людей і, звичайно, власного світу (суб'єктності та суб'єктивності), інакше кажучи – на базі спільного й індивідуального вироблення смислів як відповідей на питання (М. Бахтін). «Ракурс розгляду розуміння (смислотворення) як процесу і результату відповідей на питання не є випадковим, – розмірковує В. Знаков. – Навпаки, такий кут зору ... дає змогу виявити його (розуміння).

–Ю.Т.) значиму характерну рису: чим більше поставлено запитань і отримано відповідей на них, тим глибше суб'єкт або група людей розуміє об'єкт розуміння» [8, с. 36].

Реалізувати в практиці освітнього процесу герменевтичний підхід спроможні діалогові форми педагогічної взаємодії. Тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вони перетворюють на партнерів комунікації як спільного простору пізнання (засвоєння соціокультурного досвіду), розуміння і взаєморозуміння – простору, зітканого із запитань і відповідей на них, питань, які викликають пізнавальний інтерес, запускають пізнавальну активність для пошуку відповідей і рішень, відповідей, які, задовольняючи потреби, стають складником внутрішнього світу, його ціннісно-сислової сфери.

У цьому почасті криється й пояснення того, чому педагогіку партнерства проголошено наріжним каменем нової школи, а інструментом її втілення – особистісно зорієнтоване навчання. Адже «на відміну від нинішньої школи, де об'єктом пізнання є зовнішній світ (математичні, фізичні, хімічні, біологічні об'єкти, художній твір тощо), в особистісно зорієнтованому навчанні вектор діяльності спрямовується на пізнання учнем / ученицею себе, процесу взаємодії зі світом і смислу власної діяльності» [12, с. 9].

У підсумку маємо підстави стверджувати, що осягнення феномену засвоєння в контексті когнітивно-комунікативної діяльності суб'єктів освітнього процесу обов'язково передбачає з'ясування його герменевтичного сенсу. Адже засвоєння соціокультурного досвіду розгортається як складна система дій суб'єкта, герменевтично спрямована на перетворення в актах інтерпретації та розуміння сприйнятої ним інформації знака (повідомлення, або тексту) в суб'єктні смисли і знання. При цьому сам освітній процес становить собою спеціально організоване середовище не тільки для трансмісії культури, а для генерування соціокультурних смислів як основи соціалізації та інкультурації суб'єкта, творення ним особистісного ціннісно-сислового простору в результаті взаємодії, опосередкованої діалоговими (герменевтичними) відношеннями з семіотичними об'єктами, тобто текстами (зокрема й іншими суб'єктами).

Отже, засвоєння (як процес і як результат) не можливе без розуміння, опертого на діалогізм – універсальний механізм існування культури та розвитку особистості в ній за допомогою соціокультурних значень і смислів. З цього випливає ще один важливий висновок: продуктивність засвоєння суб'єктами освітнього процесу соціокультурного досвіду, зафіксованого в текстах, безпосередньо визначається рівнем сформованості здатностей інтерпретувати й розуміти останні.

Відповідно все це диктує вимогу пошуку найбільш ефективних шляхів активного впровадження в практику навчання і виховання саме таких педагогічних технологій засвоєння соціокультурного досвіду, які могли б забезпечити готовність суб'єкта освіти до безперервного смислотворення як передумови його успішної життєдіяльності, зокрема професійної, у світі тотальних інформаційних відносин.

Література:

1. Бим-Бад Б. М. Культурные объекты [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа : <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article.full.php>.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоение знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
3. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / А. А. Брудный // *Вопр. философии.* – 1975. – № 10. – С. 109-117.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской ; под ред. Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
6. Дятлова О. М. Дефініція поняття «засвоєння» як теоретична проблема психолого-педагогічного знання / О. М. Дятлова // *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* – 2011. – № 5 (216). – С. 173-178.

7. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – 3-е изд., дополн. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
8. Знаков В. В. Понимание в познании и общении: [монография] / В. В. Знаков. – 2-е изд., исправл. и дополн. – Самара : Сам. ГПУ, 1998. – 188 с.
9. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : [монография] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
11. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер ; пер. с англ. В. В. Лучкова ; вступ. ст. и общ. ред. Б. М. Величковского. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
12. Нова українська школа : основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
13. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; гл. ред. В. С. Стёпин. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Мысль, 2010. – Т. 3. – 692 с.
14. Онищук В. А. Психолого-педагогическая характеристика процесса усваивания знаний / В. А. Онищук // Дидактика современной школы : пособ. для учителей / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др. ; под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – С. 67-80.
15. Рубинштейн С. Л. Учение / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2004. – С. 495-510.
16. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Подкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
17. Тимошенко Ю. В. Герменевтична методологія: проблемне поле, статус, потенціал в освіті / Ю. В. Тимошенко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – Вип. 23 (356). – С. 126-132.
18. Усвоение // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 560-561.
19. Филатов В. П. Научное познание и мир человека / В. П. Филатов. – М. : Политиздат, 1989. – 270 с.
20. Шамова Т. И. Избранное : сборник / Т. И. Шамова ; [науч. ред.-сост. Л. М. Перминова, П. И. Третьяков] – М. : Центр. изд-во, 2004. – 320 с.
21. Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды ; ред.-сост. А. А. Пископел, Л. П. Щедровицкий. – М. : Школа Культурной Политики, 1995. – С. 687-716.
22. Щедровицкий Г. П. Смысл и понимание [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/42>.
23. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Психологические труды ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Ин-т прикладной психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – С. 285–295.
24. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.

Тимошенко Ю. В.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАТЕГОРИИ УСВОЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В соответствии с постнеклассической методологической парадигмой психолого-педагогического знания раскрыта роль усвоения социокультурного опыта в развитии субъектов образовательного процесса. Показано, что условием этого развития служит коммуникативно-когнитивная деятельность, в частности создание субъектом личностного смыслового пространства в результате интерпретации и понимания семиотического (текстового) мира культуры. На основании этого доказана необходимость расширения границ изучения категории «усвоение» за счет использования герменевтического подхода.

Ключевые слова: социокультурный опыт, усвоение, развитие субъекта, образовательный процесс, коммуникативно-когнитивная деятельность, герменевтический подход, интерпретация, понимание, смысл, знание, текст.

Tymoshenko Yu. V.

HERMENEUTIC PERSPECTIVE CATEGORY OF LEARNING IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE-AND-COGNITIVE ACTIVITY OF THE SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS

The role of perception of social-and-cultural experience in the development of the subjects of the educational process is shown on the grounds of postnonclassical methodological paradigm of psychological-and-pedagogical knowledge. It is shown that the basis of this development is cognitive-and-communicative activities, especially the creation by a person of semantic space in the result of interpretation and understanding of the semiotic (textual) world of culture. Correspondingly the need to expand areas of the category of «assimilation» studying by applying the hermeneutic approach to it is proved. Fundamental mechanisms of perception of social-and-cultural experiences are defined in the context of this approach.

The basis for such an assertion serves the fact that the perception of socio-cultural experience expands in the educational process as a complex system of actions of a subject hermeneutically aimed at transforming in acts of interpretation of a sign (messages, or text) in the subjective meanings and knowledge. However, as the author notes that the educational process itself is a specially organized environment not only for the transmission of culture, but for generating social-and-cultural meanings as the basis of socialization and inculturation of a subject during his/her cognitive interaction with the world mediated by dialogic (hermeneutic) relations with semiotic objects, that is texts (including other subjects).

As a result, the general conclusion is made that assimilation is impossible without understanding relied on dialogism - a universal mechanism of existence of culture and development of subject in it by means of its socio-cultural values and meanings. According to this conclusion the author of the article has underlined the necessity for implementation in practice of training and upbringing such pedagogical techniques that would ensure readiness of a subject to continuous creation of sense as a precondition for his/her successful life in a world of total information relations.

Key words: socio-cultural experience, learning, development of a subject, the educational process, cognitive-and-communicative activities, hermeneutic approach, interpretation, understanding, sense, knowledge, text.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 371.671:811.161.2

Ткаченко В. І.*

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ЕТАПІ
ВИВЧЕННЯ МОВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У статті схарактеризовано полікультурну освіту як ознаку розвитку мовної шкільної освіти пострадянського етапу в Україні. Уточнено контент понять «мовна освіта» і «полікультурна освіта». Проаналізовано питання впливу полікультурного чинника на шкільну мовну освіту, розвиток особистості учня; концепцію поліетнічної освіти. Висвітлено основні складники змісту мовної шкільної освіти, що містяться в державному стандарті, навчальних програмах з мовних дисциплін. Розглянуто особливості і потенціал навчання української та іноземних мов у змісті полікультурної освіти. Висвітлено можливі засоби, що забезпечать якість полікультурної освіти національної школи.

Ключові слова: мова, шкільна освіта, плюралізація мовної освіти, багатомовність, полікультурна освіта.

Мова є не лише універсальним засобом пізнання світу, спілкування, але й характеризує людське суспільство. Вона забезпечує мобільність, ефективний обмін, поглиблення, взаєморозуміння і взаємозбагачення представників різних культур.

*© Ткаченко В. І.