

УДК 378

Т. В. Ежова

Закономерности и принципы проектирования педагогического дискурса

В статье рассматриваются закономерности и вытекающие из них принципы проектирования педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя с позиций системно-структурного подхода.

Ключевые слова: педагогический дискурс, проектирование, закономерности, принципы, системно-структурный подход.

Концепция проектирования педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний об изучаемом процессе. Закономерности и принципы — важнейшие составляющие любой концепции, поэтому соотношение этих понятий представляет значительный интерес для науки. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки принципов практической педагогической деятельности. Эти категории «работают» в разное время: закономерности вскрываются на этапе отражения педагогической действительности, при движении мысли от практики к науке, а логически выведенные из них принципы реализуются на этапе конструирования образовательного процесса, при движении мысли от науки к обновленной практике [12].

Одной из важнейших категорий, делающих теорию действительно научной, является наличие разработанной категории «закономерность». Сложность проблемы заключается в том, что согласно диалектике закономерности выводятся из общих и всеобщих законов развития изучаемой системы. Малоизученность объекта данного исследования — педагогического дискурса, специфических законов и принципов его проектирования в педагогической науке позволяет говорить лишь о первом приближении к формулировке и классификации закономерностей проектирования педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя.

Под категорией «закономерность» в педагогической науке большинство ученых понимают обозначение наиболее прочных, объективных, существенных, общих, необходимых, повторяющихся связей и отношений, возникающих и проявляющихся в ходе осуществления педагогической деятельности (Г. В. Белая, Н. К. Зотова, Ю. А. Конаржевский, А. Н. Ксенофонтова, В. Г. Рындак, В. А. Слостенин, Л. Б. Соколова). Являясь результатом совокупного действия множества законов, закономерность отражает многие связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает определенную связь, отношение.

Характеризуя педагогические закономерности, следует иметь в виду их эластичность, которая проявляется в том, что они «зачастую действуют как законы-тенденции, осуществляются весьма запутанным и приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянная» [цит. по 7, с. 73]. Данное свойство определяется тем, что действие одних педагогических закономерностей осуществляется на фоне других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат. Исходя из этого вряд ли можно говорить о каком-либо наборе закономерностей как об устоявшейся системе, то есть полной, замкнутой совокупности, отражающей все нюансы развития предмета исследования. Поэтому главной задачей данного раздела

© Ежова Т. В., 2012

концепции мы считаем выявление комплекса основных закономерностей и связанных с ними принципов.

Раскрытие закономерностей — процесс творческий. В его основе лежат научный анализ специальной литературы, собственный опыт оперирования с объектом исследования, актуализирующий умения выявлять наиболее существенные, общие, повторяющиеся связи и отношения.

Многие педагогические закономерности осознаются под влиянием философских, социальных, логических, психологических, гносеологических, физиологических и иных закономерностей. Так, с точки зрения *дидактики* такими закономерностями являются: взаимосвязь и когерентность функциональных компонентов целостного педагогического процесса; взаимосвязь между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения; *гносеологии* — единство познания и развития; единство и взаимосвязь научных знаний теории и практики; единство содержания и формы; *психологии* — детерминированность психики личности социальными условиями жизни; взаимосвязь социального и биологического в личности; соответствие содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям обучающихся; *социологии* — объективная взаимосвязь между целями и содержанием образования и требованиями общества к уровню культуры и образованности личности.

Ведущим методологическим основанием для выявления закономерностей исследуемого процесса мы считаем системно-структурный подход, позволяющий, по мнению Ю. К. Бабанского и В. С. Ильина, последовательно и целостно изучить закономерные связи:

- между процессом проектирования педагогического дискурса и комплексом внешних по отношению к нему условий и факторов;
- между деятельностью педагога и деятельностью студентов по проектированию педагогического дискурса;
- между отдельными компонентами процесса проектирования педагогического дискурса — задачами, содержанием, методами, формами, средствами, результатом [1].

Названный подход к выявлению закономерностей проектирования педагогического дискурса позволяет нам использовать понятие прототипизации. «Прототипизация как поиск общих закономерностей в текстовой фиксации может использоваться только на уровне дискурса, т.е. через проецирование на элементы текстового построения когнитивных, прагматических, социально-исторических, социально-культурных, психологических и других факторов» [4, с. 62]. Понятие прототипизации применимо к проектированию педагогического дискурса, поскольку все субъекты проективной деятельности руководствуются определенными надындивидуальными правилами коммуникативного поведения. Мы полагаем, такой подход к описанию закономерностей проектирования педагогического дискурса, охватывающий все основные внешние и внутренние связи изучаемого процесса, обеспечит в дальнейшем возможность эффективного и качественного построения педагогического дискурса.

Основываясь на четырех инвариантах любой педагогической закономерности (объективности существования, повторяемости, устойчивости, существенности), мы выделили в проектировании педагогического дискурса процессуальные, личностные и результативные закономерности. Данные педагогического эксперимента свидетельствуют о всеобщем характере и устойчивости проявления этих закономерностей на всех этапах проектирования педагогического дискурса.

В качестве *процессуальных* закономерностей мы выделяем: закономерную зависимость стратегии проектирования педагогического дискурса от профессиональной по-

зиции педагога; детерминированность содержания, способов и средств проектирования педагогического дискурса внешними и внутренними факторами.

При выявлении первой процессуальной закономерности мы провели сопоставление стратегии проектирования педагогического дискурса и профессиональной позиции педагога. Стратегия проектирования педагогического дискурса может быть охарактеризована как диалогическая (по характеру), ценностно-смысловая (по назначению и содержанию), рефлексивно-оценочная (по результату). Результаты сопоставительного анализа позволили сделать вывод о том, что стратегическая линия и тактическая инструментальность проектирования педагогического дискурса во многом зависят от профессиональной позиции педагога, под которой мы понимаем систему его интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, являющихся источником активности субъекта. Профессиональная позиция педагога определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет педагогу общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личностные источники активности — влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы. В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности [11, с. 289].

Мы солидарны с точкой зрения Е. В. Бондаревской, считающей, что социально значимая педагогическая позиция — это достижение педагогом некоторой гармонии, дающей ему социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и педагогический труд, а также психологический комфорт. Автор справедливо полагает, что формирование активной педагогической позиции является центральным моментом жизненного и профессионального самоопределения педагога в мире общекультурных и педагогических ценностей [2]. Профессиональная позиция педагога — позиция человека, самоопределившегося в своей профессии, во многом она определяется парадигмальной принадлежностью педагога. Современная парадигма образования ориентирована на гуманитаризацию его содержания, признание человеческой личности в качестве важнейшей общественной ценности, гуманизацию смысложизненной и профессиональной позиции субъектов образования.

Формулируя вторую процессуальную закономерность, мы выявили те внешние и внутренние факторы, которые оказывают наибольшее влияние на процесс проектирования педагогического дискурса. Внешние факторы детерминированы особенностями национальной культуры, доминирующей образовательной парадигмой. Они обусловлены социальной и образовательной средой, в которой происходит педагогическое взаимодействие, а также характером самой развивающей деятельности.

Основными внутренними факторами, влияющими на эффективность проектирования педагогического дискурса, выступают: внутриличностная самоидентификация, подтверждающая познание себя через общение и определяющая Я-концепцию субъекта; сенсотип, менталитет и личностные качества субъектов проективной деятельности, влияющие на их установки, настроения, представления; мотивационная сфера; влияние положительных и отрицательных эмоций на взаимодействие; рефлексивно-ценностное отношение к себе, другим участникам дискурса, к педагогической деятельности. Все факторы (и внешние, и внутренние) пересекаются непосредственно в конкретной ситуации педагогического взаимодействия и влияют на выбор содержания, способов и средств проектирования педагогического дискурса.

Из процессуальных закономерностей вытекают принципы системности, культуросообразности, целостности, диалогичности, обратной связи.

К *личностным* закономерностям относятся: взаимообусловленность уровня сформированности дискурсивно-проективной компетентности субъектов образовательного процесса и характера их коммуникативно-речевого взаимодействия; взаимодействие среды и личности как самоорганизующихся систем.

Первая личностная закономерность выявлена при реализации дискурсивных практик, в ходе которых осуществлялась рефлексия коммуникативно-речевого взаимодействия участников проектирования педагогического дискурса: обоснование успешности или неэффективности интерпретаций, осмысление и оценка использованных дискурсивных тактик, суждение об уровне дискурсивно-проективной компетентности субъектов образовательного процесса, собственного Я, формулирование путей совершенствования дискурсивного Я, антиципация собственной дискурсивной деятельности на основе усвоенного опыта.

Коммуникативно-речевое взаимодействие субъектов проектирования педагогического дискурса структурируется взаимосвязью языкового, социального, коммуникативного, профессионального, педагогического компонентов и является детерминантой успешности проективной деятельности, включающей предметно-информационный обмен, межличностное взаимодействие, педагогическое общение, коммуникацию на уровне ценностей и смыслов. Конечным продуктом коммуникативно-речевого взаимодействия субъектов при проектировании педагогического дискурса становится формирование дискурсивно-проективной компетентности личности.

Формулируя вторую личностную закономерность, мы исходили из того, что в своем взаимодействии со средой человек демонстрирует определенное поведение, которое может быть реактивным (т.е. определяться во всех основных пунктах воздействием среды) или активным (т.е. определяться не только состоянием и воздействиями среды, но и собственными целями человека, предполагающими преобразование среды, подчинение ее своим потребностям). Образовательная среда, с одной стороны, выступает как совокупность внешних условий, в которых протекает повседневная жизнедеятельность индивида, рассматриваемая под углом зрения имеющихся в ней возможностей для его развития и позитивной самореализации, с другой — предполагает субъективную интерпретацию этих условий самим человеком.

Образовательная среда трактуется в данном исследовании как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности. Педагог конструирует образовательную среду, в которой определены лишь направления деятельности по развитию и саморазвитию личности студента, но не все конкретные действия целиком. Преподаватель придает деятельности конфигурацию, в которой студент может опробовать себя в новых ролях и свободно проявить свой выбор и свою ответственность. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие.

Взаимодействие среды и личности как самоорганизующихся систем происходит спиралеобразно, поскольку, согласно законам синергетики, самоорганизующаяся система прекращает быть таковой в условиях, когда вместо нового витка спирали идет движение по кругу. Циклы взаимодействия среды и личности представляют собой некий «коммуникативный мост», строительство которого направлено на создание диалогового пространства.

Личностные закономерности находят отражение в принципах субъектной активности, ценностно-коммуникативного взаимодействия, личностно-смысловой контекстности, рефлексивности.

К *результативным* закономерностям мы относим: объективную связь между гуманитаризацией содержания профессионального образования, педагогическим дискурсом и гуманизацией профессиональной позиции субъекта образования; закономерное влияние содержания дискурсивных практик на преобразование традиционного педагогического дискурса в гуманитарный, т.е. на изменение качества проектируемого педагогического дискурса.

Первая результативная закономерность указывает на наличие причинно-следственных связей в логической цепочке «гуманитаризация содержания профессионального образования» — «педагогический дискурс» — «гуманизация смысложизненной и профессиональной позиции субъекта образования».

В содержании образования представлены в явных, отчетливо зафиксированных формах те ценности и образцы, которые общество считает наиболее значимыми. Можно довести до высочайшего уровня коммуникативную культуру личности и использовать ее для обмена («искусство» мошенника); техника восточных единоборств может стать оружием преступника; профессионализм юриста может быть сознательно направлен на оправдание преступника и обвинение невиновного. Поэтому определение содержания образования должно быть ориентировано, по мнению В. В. Гузеева, на построение системы ценностей, которая подвигнет человека использовать свои способности и свое мастерство во благо обществу и ближним [5, с. 124].

Эта задача вместе с тем и практическая, поскольку педагогу-практику приходится каждодневно перевоплощать содержание образования в живые человеческие мысли и эмоции, и педагогический дискурс является средством для осуществления такого перевоплощения, своеобразным «мостом» между гуманитаризацией содержания образования и гуманизацией смысложизненной и профессиональной позиции субъекта образования. Поясним, какой смысл мы вкладываем в данные понятия.

Гуманитаризация содержания профессионального образования предполагает изменения, связанные с увеличением гуманитарного компонента в содержании традиционных учебных дисциплин, введением новых гуманитарных предметов, реализацией принципа проблемной интеграции предметов — интеграции знаний различных циклов учебных предметов вокруг проблем взаимодействия человека, природы и общества. Под гуманизацией смысложизненной и профессиональной позиции субъекта образования мы понимаем признание приоритета прав человека на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов, развитие отношений между участниками педагогического процесса в сторону усиления аксиологических и этических аспектов, выработки гуманистических идеалов.

Выявление второй результативной закономерности стало возможным благодаря изучению проектирования педагогического дискурса в контексте определенного парадигмального пространства. По мнению И. А. Колесниковой, каждая из рассматриваемых педагогических парадигм — научно-технократическая или гуманитарная — порождает специфическое качество бытия в профессии; в каждой действует и является ценностно значимой своя шкала измерения качества и свое понимание качества человека как результата профессиональной деятельности учителя [9]. Это потребовало переноса акцентов в исследовании со структурных на качественные, содержательно-смысловые и интегрально-целостные характеристики педагогического дискурса.

Педагогическое качество связано с осознанной актуализацией целевой установки, основанной на прогностическом видении результатов динамики человеческого качества, с помощью специфических технологий воспитания и обучения. Наконец, речь о профессионально-педагогическом качестве может идти тогда, когда на уровне обще-

ственного сознания существуют сформированные представления о воспитанности и обученности, с которыми возможно соотнести результаты целенаправленной деятельности по воспитанию или обучению [9, с. 231].

Понятие «парадигмальное качество педагогического дискурса» трактуется нами как сущностная определенность системы коммуникативно-речевого взаимодействия, связанная с профессиональным бытием субъектов в существующей педагогической реальности и носящая целостный характер. Под гуманитарным качеством педагогического дискурса мы понимаем устойчивую определенность системы коммуникативно-речевого взаимодействия, связанную с профессиональным бытием субъектов в существующей педагогической реальности, имеющую целью создание условий для становления студента как целостного человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик, носящую целостный характер и, таким образом, возвращающую нас к идее абсолютной ценности человека как «меры всех вещей». Из результативных закономерностей вытекают принципы гуманизации и гуманитаризации.

Проектирование педагогического дискурса рассматривается нами как процесс, и эффективность протекания этого процесса определяется теми принципами, на базе которых он строится. Опираясь на принципы, педагог получает возможность оценивать и регулировать деятельность не только с прагматической (успешность/неуспешность, полнота/частичность достигнутых результатов), но и с ценностно-смысловой позиции, определять, насколько правомерно с точки зрения заявленных принципов сложившееся соотношение между мотивами и целями, целями и средствами их достижения [3].

Проблема принципов хорошо разработана в педагогике: дан комплексный анализ принципов обучения, воспитания, целостного педагогического процесса, педагогического проектирования (Ю. К. Бабанский, С. П. Баранов, В. И. Гинецинский, В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, В. А. Онищук, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов, Г. И. Щукина). В логическом смысле принцип есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован.

По образному сравнению В. И. Загвязинского, принципы служат мостом, соединяющим теоретические представления с практикой [6]. Подчеркнем, что в силу вероятностного характера деятельности педагога ее принципы по своей природе вариативны. Но в отличие от правила, требования или рекомендации принцип по определению не может варьироваться, будучи универсальным регулятивом, вытекающим из объективных закономерностей, которые не меняются произвольно. Мы придерживаемся точки зрения И. А. Колесниковой, что вариативны лишь формы его воплощения в жизнь, но не смысл и механизмы, на действие которых данный принцип указывает. Так, если в педагогической деятельности провозглашен принцип гуманизма, он реализуется в любых ситуациях и по отношению к любому человеку. Если же исходить из того, что под действие данного принципа подпадает лишь часть учащихся, то принцип утрачивает смысл и регулятивную функцию [8, с. 78].

В нашем исследовании принципы рассматриваются как фундаментальные требования, регуляторы, задающие «русло» протекания процесса проектирования педагогического дискурса и нормирующие деятельность субъектов в рамках изучаемого процесса. Взятые в совокупности, они дают целостное представление о том, как должен быть организован исследуемый процесс, рассматривая в качестве механизмов его реализации формирование дискурсивного сознания личности и рефлексивную, понимаемую как специфический метод гуманитарного познания. При этом мы учитываем мнение И. Ф. Харламова о том, что «определение принципов практической деятельности есть не исходный пункт

исследования, а его заключительный этап, поскольку принципы верны лишь тогда, когда соответствуют сущности этой деятельности» [13, с. 95].

Выделение принципов проектирования педагогического дискурса обусловлено тем, они проявляются на разных уровнях (социальном, личностном, психолого-педагогическом), реализуются во всех элементах изучаемой системы и выполняют методологические, прогностические, организационные, регулятивные функции. «Однако в различных теоретических концепциях, — отмечает А. Н. Ксенофонтова, — трактовка тех или иных принципов может быть выполнена по различным основаниям и иметь не всегда сходное значение. Поэтому ориентация педагогов на определенные фундаментальные концепции и теории зависит от их методологических исследовательских позиций, личностного пристрастия» [10, с. 6].

Для данного исследования важен тот факт, что регулятивный характер принципов определялся их влиянием на выбор основных компонентов проектировочной деятельности педагога: формулирование целей и задач, выбор содержания, средств, методов, организационных форм деятельности, оценку результатов деятельности студента и преподавателя.

При определении принципов проектирования педагогического дискурса как комплексного научно-практического исследования для решения конкретных педагогических задач мы руководствовались различными уровнями методологии. Так, в общем подходе к выбору принципов проектирования мы ориентировались на классические педагогические принципы, разработанные в истории педагогики (принципы гуманизма, антропоцентричности, демократизации, индивидуализации, целенаправленности, системности).

Проанализировав выявленные закономерности, мы сформулировали следующие принципы процесса проектирования педагогического дискурса: системности, культуросообразности, целостности, диалогичности, субъектной активности, ценностно-коммуникативного взаимодействия, личностно-смысловой контекстности, рефлексивности, гуманизации и гуманитаризации. Представленная нами система принципов открытая и может пополняться другими в ходе ее практического освоения и дальнейшего теоретического осмысления. Мы не описываем детально содержательное наполнение всех перечисленных принципов, поскольку эти принципы полно представлены в специальной педагогической литературе (Ю. К. Бабанский, В. И. Гинецинский, В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, Н. К. Зотова, И. А. Колесникова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской). Останемся на тех принципах, которые являются специфическими для процесса проектирования педагогического дискурса.

В качестве метапринципа мы рассматриваем принцип *гуманизации*. При всем различии подходов и трактовок данного принципа гуманизация образования предполагает создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей каждого человека, его позитивную самореализацию в социальной и культурной жизни сообщества, гуманизацию смысложизненной и профессиональной позиции.

Исходя из этого принципа выдвигается ряд конкретных требований ко всем субъектам образовательного процесса:

- уважайте личное достоинство каждого человека, признавайте за человеком соответствующие права и возможности;
- уважайте человека в себе и уважайте человека в других; предоставляйте личности, когда это возможно, свободу выбора;
- доверяйте человеку; его потенциальные возможности неисчерпаемы;
- утверждайте в обществе подлинно человеческие отношения к другим людям, к плодам их труда;

- не забывайте о том, что человек не может быть средством, а только смыслом и целью, ценностным ориентиром для всего, что призван делать педагог.

Одним из ведущих принципов проектирования педагогического дискурса является принцип *диалогичности*. Это представляется нам закономерным в связи со «вторым открытием» диалога как общего принципа бытия, познания и общения. Подготовка будущих педагогов к диалогу является важнейшей задачей профессионально-педагогического образования. Именно поэтому необходим диалог на уровне ценностей и смыслов (гуманитарный диалог) субъектов образовательного процесса в вузе. Он создает предпосылки для эффективного воздействия на основные показатели гуманитарного качества дискурса, содействует обретению будущими педагогами опыта субъектности и рефлексивности, опыта продуктивного сотворчества с другими участниками педагогического дискурса.

Принцип *гуманитаризации* находит отражение прежде всего в содержательной стороне изучаемого процесса. Суть гуманитаризации заключается в насыщении содержания образования общечеловеческими проблемами, ценностями, гармонизации общекультурной и профессиональной подготовки студента, что требует изменения принципов взаимодействия общих гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. Суть данного принципа находит отражение в том, что гуманитарная культура личности как некоторая целостность, как гармония знания, творческого действия, чувств и общения должна проникать в самую «ткань» содержания профессиональной подготовки будущего учителя. Основными путями гуманитаризации содержания педагогического образования являются: обновление самого гуманитарного знания, освобождение его от примитивной назидательности и схематизма, выявление в нем духовности, человеческой сущности и общечеловеческих ценностей, интеграция, создание междисциплинарных блоков, установление межпредметных связей.

Принцип *культуросообразности* указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. Соблюдение этого принципа ведет к развертыванию такой ситуации, когда каждый участник проектирования дискурса во все большей мере становится автономным интерпретатором усвоенных и творцом новых культурных образцов. Осознанное участие студентов в проектировании педагогического дискурса дает им опережающий опыт в проектировании любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности и поможет им в будущем профессионально выстраивать и оценивать любой дискурс, в том числе и авторский. Следование этому принципу предполагает формирование дискурсивной культуры участников образовательного процесса как части общей культуры личности.

Принцип *ценностно-коммуникативного взаимодействия* опирается на постулированный Х. Грайсом «принцип кооперативного сотрудничества», реализуемый в ходе выполнения участниками дискурса более частных требований, так называемых «максим Грайса». Эти максимы регулируют коммуникативное поведение участников дискурса в соответствии с целью, интенциональностью и контекстной обусловленностью конкретной коммуникативной ситуации, рассматриваемой нами как микродискурс. Х. Грайс выделяет 4 максимы: качества, количества, отношения, способа выражения [14]. Соблюдение данных максим обязывает участников дискурса на каждом этапе проектирования делать тот вклад, который будет способствовать построению целостного и когерентного педагогического дискурса. Перечисленные коммуникативные постулаты вытекают из общих требований успешности коммуникации. Они являются коммуникативно-прагматическим оператором, который должен служить своеобразным фильтром при построении дискурса и определять не только его содержание, но и социально-этическую сторону, выбор конкретных коммуникативных средств и их аранжировку.

В этих условиях между субъектами устанавливаются отношения коммуникативно-го сотрудничества, характеризующиеся установкой на взаимное понимание друг друга, интересом к личности партнера, благожелательным стремлением пойти навстречу в понимании, не исключающим при этом противоположность личных позиций партнеров по коммуникации.

Реализация принципа *рефлексивности* служит совершенствованию различных видов деятельности субъекта, это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и «переделка» его индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности. Здесь важно подчеркнуть, что каждый субъект «новое, принятое внеочередным образом знание, «впущенное» в пространство своего сознания, должен осмыслить, соотнеся с кругом проблем, задач, вопросов, которые не решены в рамках его собственного парадигмального пространства» [9, с. 71]. Такое «соотнесение» позволяет каждому субъекту образовательного процесса определить свое место в системе отношений с другими субъектами, оценить свою позицию и сравнить ее с позицией других, т.е. стимулирует самоопределение субъектов. Направленность вектора рефлексии идет по схеме «Я» — «МЫ» — «Я». В рамках изучаемого процесса рефлексия — это не просто размышление о методах собственного познания педагогического дискурса, но такое размышление, которое нацелено на расширение общих смысловых границ данного познания, на получение надежных целостных оснований для формирования синтезированного представления об изучаемом объекте, а также на выбор стратегии и тактики собственной деятельности по его преобразованию. Постепенно формируется дискурсивное сознание личности — реальный стержень процесса проектирования педагогического дискурса.

Принцип *лично-смысловой контекстности* предполагает контекстное осмысление педагогического дискурса, ибо для современной педагогической теории и практики как лично ориентированной гуманитарной области знания существует лишь контекстное толкование любого понятия и явления. При этом не следует смешивать контекстность и произвольность толкования: первое — принадлежность гуманитарной науки, второе — свойство непрофессионала. Поэтому конкретный смысл педагогического дискурса как гуманитарного феномена может проявляться и исследоваться только с учетом обрамляющего контекста.

Принцип *субъектной активности* предполагает активизацию субъектной позиции студентов и переход от традиционно сложившихся субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям. Субъектность участников проектирования педагогического дискурса проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, имеющих педагогическую природу; в оценке целесообразности и обоснованности внесения различных по масштабу авторских модификаций в педагогический дискурс; в оригинальности выбора средств, способов и приемов своей деятельности для достижения намеченного конечного результата. Студенты выступают в субъектной позиции как равноправные участники проектирования педагогического дискурса, имеющие собственную ценностно-смысловую интерпретацию социальной и педагогической реальности, как исследователи, не просто познающие действительность, но и оценивающие ее с точки зрения своих стремлений, потребностей и интересов. Приоритетным направлением педагогической деятельности сегодня является поиск возможностей, обеспечивающих развитие личности студента, способного быть не просто носителем и транслятором культуры, но и ее активным, самоорганизующимся субъектом. Одно из выражений активности субъектов — их добровольная включенность и эмоционально-ценностное проживание своего участия в проективной деятельности.

Принцип *обратной связи* подчеркивает необходимость после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать дальнейшие действия. Без обратной связи, в которой особая роль отводится речевому общению участников педагогического дискурса, невозможно выявить соотношение позиций коммуникантов, совпадение или несовпадение их точек зрения. Речевое произведение, как известно, выполняет свою коммуникативную задачу лишь в том случае, когда содержащаяся в нем информация адекватно воспринимается соответствующим реципиентом. Наиболее полно — на всех языковых уровнях — ориентация на восприятие речи адресатом реализуется там, где есть момент обратной связи и мысль об адресате изначально сопутствует созданию речевого произведения. Иными словами, в том диалоге, который разворачивается между участниками дискурса, не возникает дистанции ни в плане владения информацией, ни в сумме предварительных фоновых знаний, ни в стиле межличностных отношений.

Эксперимент показал, что выявленные принципы задают систему необходимых и достаточных условий проектирования педагогического дискурса с учетом современных тенденций гуманизации и гуманитаризации образования — ориентированности на интересы человека, создания необходимых условий для раскрытия его природы, организации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов педагогического дискурса.

Список использованной литературы

1. Бабанский Ю. К. Личностный фактор оптимизации // *Вопр. психологии*. 1984. № 1.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в педагогических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Учитель, 1999.
3. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // *Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии*. М., 1999.
4. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики : учеб. пособие. М. : Лабиринт, 2004.
5. Гузев В. В. Гуманитарный прорыв в образовании // *Народное образование*. 2006. № 2.
6. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2008.
7. Зотова Н. К. Педагогическое проектирование образовательных систем в постдипломном образовании. М. : Компания Спутник+, 2005.
8. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 256 с.
9. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб. : СПбГУПМ, 1999. 242 с.
10. Ксенофонтова А. Н. Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе : учеб. пособие к спецкурсу. Оренбург : Изд-во ОГПИ, 1995.
11. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ «Сфера», 2004.
12. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во МГУ, 1984.
13. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юристъ, 1997.
14. Grice H. P. *Logic in Conversation // Syntax and Semantics, 3; Speech Acts*. N-Y., 1975.

Поступила в редакцию 19.10.2012 г.

Татьяна Владимировна Ежова, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков
 Оренбургский государственный педагогический университет
 460844, Российская Федерация, г. Оренбург, ул. Советская, 19
 E-mail: ortatmin@mail.ru

T. V. Yezhova

Laws and principles of pedagogical discourse projection

The article examines the laws and principles of pedagogical discourse projection in higher education of a future teacher from the perspective of system-structure approach.

Key words: pedagogical discourse, projection, laws, principles, system-structure approach.

Tatyana Vladimirovna Yezhova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages
Orenburg State Pedagogical University
460844, Russian Federation, Orenburg, ul. Sovetskaya, 19
E-mail: ortatmin@mail.ru