

*Евгения Гелиевна БЕЛЯКОВА—  
доцент, докторант кафедры методологии  
и теории социально-педагогических исследований,  
кандидат психологических наук*

УДК 37.013.2

## **КОНТЕКСТЫ ПОНИМАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

*АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается роль понимания как процесса постижения культурных смыслов и развития смысловой сферы личности, анализируются подходы к проблеме контекстов понимания, выделяется типология интерпретативных контекстов применительно к проблеме понимания знания в условиях педагогического взаимодействия.*

*The article examines the importance of understanding as a process of the cultural senses realization and personal sense sphere development is explained in this article. The analysis of the points of view on the problem of context are shown here and also the typology of interpretational contexts is given in the item.*

**Проблема и ее актуальность.** В настоящее время сложилось противоречие между нарастающим потоком информации, включенной в педагогический процесс в качестве содержания образования, и сравнительно малым вниманием к условиям и механизмам, обеспечивающим осмысленность знания и выработку личностных смыслов субъектов образования. В процессе понимания знания его присвоение определяется не самим фактом трансляции культурного содержания, а внутренней активностью субъекта, направленной на предметные и социальные свойства объекта понимания. Закономерности преобразования внеличностных форм смысла во внутриличностные, условия, при которых знание теряет свою отчужденность и вступает во взаимодействие с личностными смысловыми структурами, исследуются в психологии, однако незначительно интегрированы в образовательный процесс. Соответственно, *актуальным становится определение способов организации условий понимания и смыслоактуализации средствами педагогического процесса на основе психологических механизмов понимания.*

**Степень разработанности проблемы.** Как личностно-интеллектуальный процесс, понимание — это выстраивание в экзистенциальном пространстве личности целостной и динамичной картины мира и себя в этом мире. Процесс смыслоактуализации и смыслостроительства характеризуется, прежде всего, как внутренне детерминированный. В процессе реконструкции социокультурных смыслов оформляется личностное экзистенциальное пространство. Для построения личностных смыслов человек использует не только культурное знание, но и собственный опыт жизнедеятельности, выполняющий роль смыслообразующего контекста. В процессе понимания человек помещает факт в контекстуальные рамки, актуализируя потенциально заложенные в нем смыслы. Осмысленный опыт включается в личностную сферу: на уровне индивидуального сознания принимает форму личностного образования, разворачивается в форме рефлексивных действий и в системе жизнедеятельности личности, выступая способом развития культуры. Именно в этом случае знание становится «личностным», и к нему применима знаменитая метафора «живого знания» (С. Франк, В. П. Зинченко), характеризующегося причастностью, субъективной значимостью, вхождением культурного знания в пространство индивидуального сознания, системы отношений и деятельности.

Для анализа механизмов понимания знания в современных психолого-педагогических исследованиях разработаны модели, раскрывающие процесс погружения дидактически переработанного научного знания в индивидуально-личностный контекст сознания обучаемого и закономерности происходящих при этом преобразований социальных значений в личностные смыслы. При этом *малоизученными* остаются механизмы, обеспечивающие связь сознания и предметно-практического, жизненного контекстов, в которых знание преобразуется в осмысленное действие и жизненные смыслы. Психолого-педагогическое содержание понятия «контекст» нуждается в более полной разработке, несмотря на то, что этот термин уже получил определенный статус в ряде исследований.

**Основные подходы к проблеме контекста.** В Большом энциклопедическом словаре контекст определяется как «соединение, связь; относительно законченный отрывок письменной или устной речи (текста), в пределах которого наиболее точно выявляется значение отдельных входящих в него слов, выражений». В Оксфордском словаре контекст трактуется как «связная целостность, обеспечивающая согласование своих частей». В таком понимании контекста заложена возможность приложения данного термина не только к традиционным проблемам толкования и осмысления текстов, но и к исследованию различных сфер человеческих отношений, общения и деятельности, к тем аспектам педагогического процесса, где анализ связи «часть-целое» позволяет разработать подход к проблеме понимания и смыслоактуализации в условиях педагогического взаимодействия.

С позиций *герменевтического подхода* усмотрение упорядоченного целостного смысла текста достигается через его интерпретацию, которая представляет собой механизм понимания. П. Рикер писал: «В действительности текст всегда есть нечто большее, чем линейная последовательность фраз; он представляет собой структурированную целостность, которая всегда может быть образована несколькими различными способами. В этом смысле множественность интерпретаций и даже конфликт интерпретаций являются не недостатком или пороком, а достоинством понимания, образующего суть интерпретации» [9; 8]. Множественность интерпретаций обусловлена разнообразием возможных системных связей, в контексте которых может интерпретироваться текст. П. Рикер расширяет контексты понимания, предлагая идею «спиралевидной» герменевтической дуги, берущей начало в жизни, происходящей в произведении, переходящей в жизнь его читателя и возвращающейся в жизнь.

Понятие контекста как философско-антропологической категории в *отечественном гуманитарном знании* развито М. М. Бахтиным. Хронотоп как единство художественного времени и художественного пространства составляет контекст, в котором действует герой художественного произведения, и в этом смысле контекст-хронотоп существования героя — это среда, создаваемая композиционными средствами, а время и пространство выступают средствами организации композиции. В работах М. М. Бахтина используется также понятие «ценностно-смыслового контекста» произведения, который связывается с развитием характера персонажа, с возможностью двойного сочетания мира с человеком: изнутри его — как его кругозор и извне — как его окружение. «Изнутри меня самого, в ценностно-смысловом контексте моей жизни предмет противостоит мне как предмет моей жизненной направленности. Изнутри моего причастного бытию сознания мир есть предмет поступка, поступка-мысли, поступка-чувства, поступка-слова, поступка-дела; центр тяжести его лежит в будущем, желанном, должном, а не в самодовлеющей данности предмета, наличности его, в его настоящем» [1; 121]. Вписывая творческий процесс в ценностно-смысловой контекст, автор строит произведение, несущее в себе проекции его лично-

сти, выражающие его смысложизненную позицию. Такой контекст рассматривается как содержательный, смыслообразующий. Диалогическое взаимодействие может интерпретироваться как процесс понимания субъектами себя, друг друга и знания, как переживание и осмысление, установление связи знания с собственными представлениями, понятиями, жизненными ценностями и смыслами. По мнению М. М. Бахтина, «стенограмма гуманитарного мышления — это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимоотношение текста (предмета изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, возражающего и т. п.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль ученого» [2; 285].

В *современном гуманитарном познании* понятие «контекст» используется в соответствии с широким пониманием текста как любой семиотически организованной последовательности знаков (Н. Г. Салмина), вследствие чего этот термин можно употреблять при соотнесении с контекстом продуктов естественного языка, обрядов, традиций, произведений искусства, процесса обучения и т. д. А. Н. Славская предлагает преодолеть свойственную классической герменевтике неразрывную связь интерпретации с текстом, доказывая, что личность выступает интерпретатором не только текстов и информации, но и всей действительности. При этом тексты, понятия, информация составляют только теоретическую часть действительности, ее определенные фрагменты. «Для личности объектом интерпретирования становится *реальная* (курсив автора) действительность, осмысляемая ею в социальных, научных понятиях и категориях» [13; 80]. Различие интерпретирования текстов и реальной действительности состоит, по ее мнению, в том, что текст представляет собой уже «препарированное» автором содержание (в виде сюжета, системы значений и т. д.). Действительность же не является изначально упорядоченной, она изменчива и противоречива, «разорвана» во времени и пространстве, и личность сама создает способ ее структурирования. При этом, по мнению А. Н. Славской, принятое в школе А. Н. Леонтьева различие значения как «кванта» объективной теоретической действительности, и смысла как субъективной «не раскрывает работу сознания субъекта, который определяет смысл через свой внутренний контекст, индивидуальную концепцию, внутренний мир и личностный конструкт» [13; 80].

В *отечественной психологии* смыслообразующая роль контекста была определена в теоретических исследованиях С. Л. Рубинштейна. Психологически деятельность понимания состоит во включении элементов в органичные контекстуальные связи. Понимание текста, по мнению С. Л. Рубинштейна, это «дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализация связей (синтез), образующих этот контекст» [10; 236]. В тексте первоначально элементы даны в таком качестве, взятые в котором они не входят в контекст и образующие его связи. В дальнейшем эта мысль уточняется: «текст часто не понимается потому, что его компоненты выступают для читателя в свойствах, не адекватных связям, в которые их включает контекст. Понимание осуществляется путем анализа, который, исходя из этих связей, выявляет вещи в других аспектах и свойствах, как бы поворачивает их той стороной, которой они входят в данный контекст» [11; 379]. Таким образом, понятие контекста фиксирует не только содержательные аспекты (другой текст, с которым сравнивается исходный текст), но и позволяет сформулировать системный принцип, приложимый к процессам понимания.

В современных психологических исследованиях в качестве текста рассматривается уже не только речевая продукция, но любые психологические феномены, которые, будучи помещенными в контекст, приобретают определенный смысл и истолкование. Истолкование как основная процедура психоанализа предпо-

лагает установление связей текстов в широком смысле слова — фактов поведения, высказывания, слова с психоаналитической интерпретативной метафорой. В психологическом консультировании и психотерапии разработаны многочисленные подходы, использующие различные терапевтические мифы — средства истолкования состояния клиента [8]. Под мифом понимают специально сформулированные для клиента психологические знания, объясняющие суть проблемы и процесс лечения. В консультативной психологии и психотерапии терапевтический контекст не рассматривается как средство объективного анализа психических и личностных механизмов, а выступает основой процесса терапевтического взаимодействия, конструирования модели проблемы и путей ее решения.

В *социальной психологии* контекст означает выделяемые субъектом характеристики ситуации межличностного взаимодействия, для выстраивания которой ключевым моментом является подключение контекста: «определение ситуации» и «определение себя в ситуации» [4]. Разворачивание процесса межличностного взаимодействия предполагает закономерные этапы: подключение контекстов-фреймов, формирование общего контекста взаимодействия (на основе совместной деятельности — образование общего субъекта деятельности, или, в терминах психосемантического подхода, — создание единого психосемантического пространства) (Е. Л. Доценко). Исследование трудностей согласования контекстов межличностного общения позволило вывести среди них несколько особых групп. К внешним контекстам относятся общекультурный, национально-культурный, социальный, групповой, физический контексты. Внутренним контекстом выступают «психологическая ситуация» [5], «индивидуально-личностный контекст» [7], которые являются относительно устойчивым сочетанием намерений, переживаний, представлений субъекта в связи с условиями его активности.

В *педагогике* проблема контекстов понимания и смыслоактуализации привлекает внимание многих современных исследователей. В традиционной дидактике с ориентацией на классическую рационалистическую модель сознания проблемой является оторванность представляемого в объективированной, обезличенной форме «готового» знания от контекста его порождения и, соответственно, сложность воспроизведения в учебно-воспитательном процессе условий, способствующих актуализации личностного смысла знания. В настоящее время представления о сознании, его внутренних структурах и формах актуализации содержания существенно расширились. В педагогике разрабатываются новые подходы, учитывающие многоаспектность сознания. Решение проблемы идет по пути поиска педагогических средств смыслоактуализации, в качестве чего предложены: в школе «диалога культур» — идея диалога как принципа и основной формы организации педагогического взаимодействия (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), текстурально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования (С. В. Белова), принцип установления связи между обучением и жизненным опытом учащегося («витагенный» подход (А. С. Белкин)), психолого-педагогические приемы организации взаимодействия содержания учебного предмета и ценностных структур личности обучающегося (Т. И. Гончарова).

Продуктивным является подход к проблеме понимания учебных текстов и построения личностных смыслов у субъектов педагогического взаимодействия. В русле данной традиции предложены герменевтические процедуры погружения содержания обучения и воспитания в индивидуально-личностный контекст понимания (А. Ф. Закирова) [6], перевода текстовой деятельности в дискурсивную (Н. А. Войтик), методики интерпретации педагогического и художественного текстов (Н. С. Буйко, С. Аквазба). Использование нарративных техник в условиях обучения позволяет воспроизвести в личностном повествовании основные смысловые оси культурного текста.

Развиваемые Ю. Л. Троицким и В. И. Тюпой [15] идеи коммуникативной дидактики состоят в том, чтобы уйти от информирования и управления процессом усвоения информации к общению и организации учителем эффективного контекста понимания. Условием понимания является диалог, постановка сознания учащихся в креативную (смыслообразующую и смыслопорождающую) позицию. Понимание как смыслообразующий механизм обеспечивает перевод предметного содержания с общекоммуникативного «внешнего» языка на ментальный язык внутренней речи через создание новых версий текста (креативной, рецептивной и референтной).

Ю. В. Сенько [14] считает, что «распаковка» содержания образования осуществляется в дидактическом и понимающем контекстах. Понимающий контекст включает три элемента: ситуативный контекст, контекст культуры и личностный контекст. Ситуативный контекст представляет собой ряд наличных, организуемых в реальном времени («здесь и теперь») обстоятельств, в которых создается и прочитывается учебный текст: время, место, педагог в роли референта учебного текста, воспитанники в роли адресатов. Контекст культуры складывается из совокупности знаний фактологического и ментального характера, знаний, общих для группы и обеспечивающих эквивалентность тезаурусов участников диалога. Личностный контекст включает взаимное знание и учет установок, мнений, намерений друг друга, знание, основанное на совместном прошлом опыте и обмене мыслей. Ю. В. Сенько предлагает способы организации понимающего контекста, специфика которых связывается с диалогическими, гуманными взаимоотношениями в системе «учитель-ученик».

В теории знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого контекст рассматривается как соединение в единое целое форм и методов обучения с целью установления пространственно-временных связей между прошлым (накопленные обществом знания), настоящим (учебный процесс) и будущим (профессиональная деятельность). Контекст — это «система внутренних и внешних условий поведения и деятельности, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающей смысл и значение этой ситуации как целого и ее компонентов», структурно-функциональное образование, несущее в себе «вектор времени» и распаковывающееся в форме семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей [3; 17].

В работах С. Д. Полякова [12] с контекстуальными рамками соотносятся компоненты образовательного процесса. Предметным контекстом урока называются связи и отношения, которые определяют положение предметного содержания и специфических способов педагогической работы на уроке в соответствующей научной и культурной областях. Дидактический и образовательный контексты урока определяются связью с такими общедидактическими понятиями и явлениями, как цели и результаты, дидактические единицы, технологии, интеграция и дифференциация учебных предметов, дидактическая система и характеризуют их личностно-развивающий потенциал. Воспитательный контекст урока охватывает условия и факторы, средства педагогической деятельности, которые определяют привлекательность и значимость для ученика содержания учебного материала, способов организации и реализации учебных действий, общения в системе «учитель-ученик», целей учебно-воспитательной работы, учителя как источника информации и способа работы.

Рассмотренные педагогические исследования подчеркивают особую роль контекста понимания, выступающего условием познания не только предметной стороны смысла (соотносимой с категорией «истина»), но и его социального содержания, осваиваемого личностью в пространстве ценностных отношений. *Контекстуальность смысла в условиях образовательного процесса зада-*

ется как через свойства педагогической ситуации, так и через индивидуально-личностный контекст понимания обучающегося, то есть связывается с внешними и внутриличностными факторами процесса понимания. Понятие «контекст» акцентирует внимание на текучести и подвижности педагогической реальности, возможности актуализации разных ее воспитательных аспектов в зависимости от того, в какой системе смысловых связей она выстраивается. Общая черта традиции состоит в признании за личностью основной роли в ее ценностно-смысловом самоопределении, акцентировании экзистенциальной сущности человека, реализуемой через взаимодействие со знанием.

Таким образом, осмысление знания контекстуально и происходит в общающихся системах смысловых связей разного порядка (культурный контекст, педагогический контекст, индивидуально-личностный многомерный контекст). Понимание является ключевым моментом соединения сознания и социокультурного опыта, благодаря которому культурные тексты «оживают» в индивидуальном сознании и деятельности человека. Перевод культурного текста на язык значений и личностных смыслов осуществляется в форме мыслительного процесса, позволяющего достичь адекватности понимания содержания текста, и через интерпретативную деятельность, выявляющую точки соприкосновения субъективного познавательного и эмоционального опыта и предлагаемого в тексте способа его упорядочения. Как составляющая мышления понимание направлено на распрямление «объективной» стороны смысла, то есть существенных характеристик изучаемого объекта. Интерпретативная деятельность приводит в движение ценностно-смысловые структуры субъекта понимания, благодаря чему объект понимания включается в систему смысловых, личностно-значимых связей. В этом случае объект рассматривается человеком как жизненно важный, вступающий в «резонанс» с потребностями, целями, мотивами, смысловыми установками.

**Понимание и смыслоактуализация в педагогическом взаимодействии.** В педагогическом взаимодействии можно выделить следующие уровни ценностей и смыслов:

- социокультурные смыслы и ценности как источник педагогического целеполагания, проектирования и формирования педагогической системы;
- педагогические смыслы и ценности как системообразующие элементы педагогической системы;
- ценности и смыслы профессионально-педагогической деятельности;
- ценностно-смысловое развитие субъектов образования, основа становления индивидуального мировосприятия, системы отношений и деятельности.

Система смысловых связей, локализованных в пространстве педагогического взаимодействия, обозначенная нами как «ценностно-смысловой контекст педагогического взаимодействия», — это система внутренних связей в педагогическом процессе, опосредованная социально значимым культурно-ценностным содержанием, выстраиваемая на основе гуманистических ценностей; пространство актуализации индивидуально-личностных и социокультурных смыслов у участников педагогического взаимодействия; механизм освоения ценностного сознания, отношений, деятельности; область определения целей развития личности, построения личностью своей жизненной перспективы, личностного самоопределения в жизнедеятельности, отношениях, самопознании.

Реальность педагогического взаимодействия выступает контекстом смыслоактуализации и смыслоразвития его субъектов. Ценностно-смысловые процессы в рамках педагогического взаимодействия выполняют важную системную функцию. Актуализируясь в контексте связей, задаваемых реальностью педагогического взаимодействия, смысл задает «направленность движения» (А. А. Брудный), определяет тенденции развития системы педагогического взаимодействия, прида-

вая деятельности, разворачивающейся внутри педагогического взаимодействия, качество осмысленности и связи с перспективными линиями становления ее субъектов. Смысл как основа педагогической деятельности, ее интегративное начало, изначально содержит в «свернутом» виде и впоследствии разворачивает в коммуникативных и деятельностных формах образ педагогической цели и состав средств ее достижения.

Культурный смысл, являющийся предметом понимания в условиях образовательного процесса, генетически связан с социальной ценностно-нормативной деятельностью. За рациональным знанием как результатом теоретического освоения действительности стоит целостный человек в его взаимосвязях с миром, и «единица» анализа этого взаимодействия — это социальная ценностно-нормативная деятельность. Осмысленное знание — это знание, на основе которого становится возможным осуществление такого рода человеческой активности. Для постижения культурного смысла, имеющего проекции в виде знаний, ценностей и норм, для интеграции результатов понимания в сознании обучающегося требуется актуализация не только рациональных мыслительных процессов, но и других, специфичных для смысловой сферы процессов и форм.

Выделяя понимание в качестве механизма взаимодействия культуры и образования, можно сделать вывод о том, что необходимо расширить содержание образования за рамки научно-теоретических знаний и необходимых для их освоения способов мыслительной деятельности, что составляет сущность содержания образования в традициях когнитивно-ориентированного подхода. Для этого содержание образования должно стать полисемантическим и включить в свой состав культурные смыслы в свойственных им «проекциях» — когнитивной, ценностной, нормативно-регуляторной, различающихся способами восприятия и освоения их личностью. Соответственно, для психологического обеспечения процесса понимания требуется интеграция в педагогический процесс новых способов освоения содержания образования и структурирование педагогического взаимодействия как пространства диалога и развития смыслов.

**Типология контекстов понимания.** Рассмотренные подходы могут быть дополнены представлением об одновременном существовании нескольких интерпретативных «контекстов понимания», функционирующих в педагогическом взаимодействии и выступающих условием смыслоактуализации у обучающихся. Личностный смысл, рассматриваемый как тройственный морфизм предметных, мотивационно-ценностных и операционально-исполнительских компонентов (А. Г. Шмелев) соотносим со смысловыми измерениями культурного пространства — типами смыслов, содержащихся в социальной информации: знаниями, ценностями, регулятивами (нормами). Соответственно, для освоения культурных форм человеческой жизнедеятельности в условиях педагогического взаимодействия основными контекстуальными рамками, на наш взгляд, выступают взаимосвязанные и взаимопроникающие рефлексивный, деятельностный и бытийный контексты смыслоактуализации, представленные в интра- и интерпсихических формах (индивидуально-личностный контекст — педагогическая ситуация). Одновременно можно говорить о существовании феноменологического (индивидуально-личностного) и коммуникативного (обращенного к другому) контекстов. Каждой из выделяемых проекций понимания соответствуют свои формы смыслоактуализации, свой «язык» смыслов — характерных текстов, вступающих во взаимодействие друг с другом. Различные формы существования смыслов рассматриваются как превращенная форма жизненных отношений личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев), что говорит о приоритетности бытийного контекста, обеспечивающего условия для интериоризации и экстериоризации смыслов в системе отношений и деятельности личности.

В рефлексивном слое сознания представлена только одна из «проекций» содержательной стороны понимания (осмысленное знание), которая в наибольшей степени доступна осознанию и выражению в понятийной форме. Понимание в рефлексивном контексте — это выработка тезауруса, позволяющего осмыслить содержание знания, и работа предметно-специфического мышления, направленная на распредмечивание «объективной» стороны смысла, то есть существенных характеристик изучаемого объекта.

Феноменологический контекст соответствует внутреннему пространству смыслообразований субъекта понимания, содержание которых не всегда актуально осознается и разворачивается «при соприкосновении» с текстом. В феноменологическом контексте культурный текст «нагружается» индивидуально-смысловыми акцентами, ассоциациями, переживаниями, взаимодействует с убеждениями и личностными ценностями, актуализирует «предпонимание» — имплицитные представления об объекте понимания.

Коммуникативный контекст строится при минимально двух версиях интерпретации текста, то есть в ситуации диалога двух сознаний. Актуализация смыслов участников коммуникации позволяет выявить различные версии понимания и соотнести их между собой. Потенциально данный контекст задает внутренний диалог и рефлексивную активность личности.

На наш взгляд, правомерно выделить также деятельностный контекст понимания (осмысленная деятельность), актуализирующийся в форме понимания смысла цели и осуществляемых действий, и бытийную проекцию (осмысленная жизнедеятельность), представленную в системе «жизненных отношений» (Д. А. Леонтьев). Деятельностный контекст понимания задается через структурные и содержательные характеристики деятельности (сам способ организации которой может быть «прочитан» как текст); в этом случае направленность смыслоактуализации соответствует ответу на вопрос: «ради чего» эта деятельность осуществляется? В контексте деятельности смыслы представлены в ее структуре в таких формах, как смысловые установки и мотивы.

В бытийном (жизненном) контексте результаты понимания выражаются в форме жизненных смыслов и личностных ценностей, которые определяют жизненную позицию человека. Бытийная сторона понимания выступает как основа для актуализации потребности в осмыслении мира и процессов личностного и жизненного самоопределения, является одновременно порождающим и интегративным началом понимания, поскольку выстраиваемый личностью смысл возвращается в культуру через творческую культуросообразную жизнедеятельность.

Таким образом, понимание содержания образования можно выстраивать как взаимосвязанную систему интерпретаций знания во внутриличностных контекстах, актуализирующих смысловые процессы на уровне когнитивных, аффективно-оценочных и исполнительско-деятельностных структур. Особым условием понимания является коммуникативно-деятельностное пространство смыслоактуализации — педагогическая ситуация, выполняющая функцию фасилитации процесса понимания и задающая содержательное поле культурных смыслов.

В образовательном процессе смыслоактуализация, соотнесенная с различными типами «контекстов», позволяет актуализировать имплицитные смыслы субъектов образования, организовать их взаимодействие с культурными смыслами, через процесс понимания включить социокультурный опыт в актуальные установки бытия, мышления и поведения. В этом случае становление ценностно-смысловой сферы растущего человека в образовательном процессе не «закрывается» на уровне освоения культурного поля значений, а выходит в новые гиперпространства смыслообразования. Результатом «работы понимания» является становление целостной и динамически развивающейся картины мира и



себя в этом мире, опосредованной культурными социально-значимыми ценностями и смыслами, в чем выражается социальная самоидентичность человека и его творческое самоопределение в культуре.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Автор и герой. СПб., 2000.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
4. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121-132.
5. Доценко Е. Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. Тюмень: ТОГИРРО, 1998.
6. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001.
7. Никифоров А. Л. Семантическая концепция понимания. М.: Политиздат, 1991. С. 72-94.
8. Огинская М. М., Розин М. В. Мифы психотерапии и их функции // Вопросы психологии. 1991. № 4.
9. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. М.: АCADEMIA, 1995.
10. Рубинштейн С. Л. О понимании // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
12. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2003.
13. Славская А. Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 1994. Т. 6. № 3. С. 78-88.
14. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
15. Тюпа В. И., Троицкий Ю. Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс. 1997. № 3-4. С. 6-8.

**Максим Леонидович ГАБЫШЕВ** —  
аспирант кафедры общей  
и социальной психологии

УДК 159.9:355/359

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*АННОТАЦИЯ. Статья посвящена состоянию исследований боевой деятельности как элемента, необходимого для понимания феноменологии боевой психической травмы. Определены перспективные направления исследований в сфере психологического анализа боевой деятельности. Отмечаются изменения содержания боевой психотравмирующей деятельности в ходе истории.*

*The article analyses the condition of research works in the sphere of fighting activity and determines perspective directions of further researches in this sphere. Fighting activity is considered to be an important element for understanding the phenomenology of a fighting mental trauma. It is underlined that the content of a fighting mental trauma is determined with the historical period and hence has changed a lot throughout the years.*