

педагогических исследований позволяет приблизиться к объемному (голографическому) видению жизненных и педагогических реалий, превосходящему возможности идиографического и номотетического методов. При этом происходит актуализация эвристического потенциала педагогической методологии: усиливается субъективно-личностное начало педагогического поиска, расширяются его прогностические возможности, гуманистическая и общекультурная значимость; научное исследование приобретает концептуальную полноценность за счет дополнения гносеологического плана научного анализа онтологическим и аксиологическим.

Концептуальные положения педагогической герменевтики могут быть рекомендованы к использованию не только в практике профессионального обучения педагогов и исследовательской деятельности, но и в системе повышения квалификации педагогических кадров, в деятельности информационно-методических центров разных уровней, учебно-методических объединений и редакционных советов, связанных с подготовкой к изданию научной, научно-популярной и учебно-методической литературы по педагогике.

Е. Г. БЕЛЯКОВА

ПОНИМАНИЕ И СМЫСЛОАКТУАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В современном динамичном, информационно насыщенном, глобализирующемся мире резко возрастает потребность в осмысленном отношении человека к действительности, в ценностной рефлексии оснований его преобразующей деятельности, в осознанном проектировании индивидуального и социокультурного будущего. Культурологи отмечают, что человеческое сообщество переходит к новому типу социальной организации, происходит формирование компонентов исторически нового, в связи с чем складывается потребность в ответственном и осмысленном выборе вариантов развития общества, способов поведения и отношения к

действительности. Способность к пониманию рассматривается как важнейшее социально востребованное свойство современного человека, которое сможет выступить в роли созидательной силы и условия выживания человечества в современном нестабильном мире.

Для дальнейшего обсуждения поставленной проблемы важным является различие знания, информации и понимания. Знание определяется как «текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, явлений (согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом) по некоторым формальным или неформальным процедурам». Информация рассматривается как обезличенное, формализованное знание. *Информация* может превратиться в *знание* лишь после ее *понимания* человеком. Для того чтобы понимание произошло, текст, высказанный или прочитанный на каком-либо языке, должен быть воспринят, а его значения осмыслены, т. е. переведены на язык *личностных смыслов*. Субъективное, осмысленное, аффективно окрашенное знание обладает особыми свойствами, делающими его живым образованием или «функциональным органом индивида». Личностное знание входит в формы мышления, сознания и поведения человека. К сущностным характеристикам живого знания относятся его событийность, открытость, недосказанность, выстроенность на связи науки и искусства, целостность (в отличие от анатомически раздробленной картины мира, получаемой на основе научного познания), связь с дотеоретическими знаниями человека. Живое знание как результат понимания позволяет не только постигнуть смысл и значение объекта, но и включить результаты понимания в контексты мировосприятия и мироотношения, сложившиеся у человека к данному моменту.

Понимание как способность, особый процесс и результат активности человека имеет ряд важных свойств. Если культурный опыт представляет собой общечеловеческое достояние, внеличностное по способу существования, то благодаря пониманию человек получает доступ к нему и способен освоить его, выстраивая на основе культурного опыта индивидуальное ценностно-смысловое,

когнитивное и жизненное пространство. В процессе понимания знания его присвоение определяется не самим фактом трансляции знания, а внутренней активностью субъекта понимания, сложной работой, в ходе которой знание «распредмечивается» человеком, и одновременно предмет понимания не воспринимается отчужденно от личности, а вступает во взаимодействие с личностными смысловыми структурами.

Еще один важный аспект проблемы состоит в особых взаимоотношениях понимания и смысла как процессах личностно-проективного, творческого характера, выступающих субъективным основанием порождения новой социальной реальности. Понимание — это движение к смыслу, а смысл — восстановление порядка в хаосе. Процесс понимания осуществляется через периодическую смену дискретно-упорядоченных структур «кашей» хаотической материи. Смысл всегда есть потенциальность и сменяющая ее актуальность, свобода и возможность для субъекта проектирования любого будущего, в научном познании смысл — это то, что позволяет исследователю узнавать (открывать) бытие в процессе становления, то, что доводит до исследователя нечто о макроскопическом состоянии системы. Многомерность смысла познаваема в гармоничном диалоге, природа которого предполагает возможность использования разных языков смыслов, их различия и взаимодополнительности.

В педагогическом процессе понимание позволяет достигнуть осмысленности знания, формирования личностной ценностно-смысловой позиции человека как основы его жизненных отношений. Этот аспект проблемы понимания не является полностью исследованным, поскольку до настоящего времени применительно к процессу обучения используется когнитивная интерпретация сущности процесса понимания. Другая сторона вопроса состоит в том, что от современного образования в настоящее время ожидается развитие универсальных, сущностных способностей человека, а не только формирование учебно-познавательных способностей и навыков. Понимание является необходимым качеством современного человека, живущего в век информации, постоянно обновляющейся

и расширяющейся. Сегодня понимание можно трактовать в более сложном смысле — как умение извлекать смысл из имеющейся информации и использовать освоенное знание в различных ситуациях, профессиональных и лично-значимых, как способность самостоятельно структурировать собственный жизненный опыт, выделяя в нем ценностно-смысловые приоритеты. Понимание как специфический культуротворческий и личностно развивающий процесс обширно по своему предмету и распространяется на природные явления и социальные отношения, других людей и самого субъекта понимания, на культурный опыт познания в целом. Таким образом, педагогический аспект проблемы состоит в том, что понимание, рассматриваемое как одна из сущностных сил человека, нуждается в развитии в условиях и средствами образовательного процесса. Эта задача отвечает тенденциям современного образования, которое поворачивается к человеку, признает в нем и в его развитии главную ценность в образовательном процессе.

В настоящее время процесс освоения культуры в образовательном процессе трактуется главным образом с позиций сциентизма (культурное знание, опыт зафиксированы в науке, отсюда господство рациональности, построение содержания образования по принципу предметности в соответствии с делением наук, когда знание о мире представляется объективизированным, оторванным от субъекта познания, а основные усилия в образовании сосредотачиваются на развитии предметного мышления и когнитивной сферы обучаемых). Ценностно-смысловой подход, обращение в его рамках к категории «понимание» акцентируют роль субъекта понимания, его экзистенциальную позицию в выстраивании картины мира и себя в этом мире, привлекает в качестве источников человеческого познания внелогические, эмоционально-эстетические, художественные формы.

Традиционно в педагогике понимание трактуется как познавательный мыслительный процесс, вне контекста социальных взаимоотношений, который, как свидетельствуют многочисленные специальные исследования, имеет особое значение как для раскрытия ценностно-смысловых сторон предмета понимания, так и для

выстраивания самого процесса понимания. Понимание — не просто субъект-объектное взаимодействие. Это познание, освоение культурных значений в пространстве педагогического диалога, в контексте смысловых и ценностных отношений между участниками образовательного процесса.

Образовательный процесс — это реинтерпретация культуры в актуальном настоящем, при которой происходит развитие личности, ее обогащение. Понимание и смыслообразование осуществляются через мышление, через личностное мышление, они необходимо включены в продуктивную творческую деятельность и самоосмысление человеком индивидуальных способов бытия. Результатом понимания является осмысленный личностный культурно опосредованный опыт. Его структура: 1) предметное знание (значение), 2) личностное знание (личностный смысл) — результат индивидуального осмысления (перевода, интерпретации) предметного знания, личностная ценностно-смысловая позиция, 3) метазнание — рефлексия способов получения знания, мировоззренческая позиция, рефлексия ценностно-смысловых оснований личностной позиции, 4) смысложизненная позиция (творческая культурная деятельность, обогащение культуры).

Развиваемая нами идея о смыслообразовании в образовательном процессе строится на допущении существования качественно различных и одновременно взаимосвязанных форм понимания: когнитивный процесс, интерпретирование, способ бытия (осуществления жизни) субъекта понимания. В настоящее время выделены формы понимания, исследованы их психологические механизмы и условия, которые могут быть основанием для построения психодиактической модели понимания и проектирования на этой основе смыслоориентированного урока. На основании обобщения исследований проблемы понимания можно выделить ряд форм понимания, которые одновременно характеризуют этапность процесса восхождения к новому смыслу. Каждой из форм будут соответствовать свои критерии для оценки достигнутых результатов. Современные представления о сущности и закономерностях понимания позволяют охарактеризовать данный процесс как многоуровневый

и многофазный. Каждый новый этап понимания интегрирует в себе достигнутый ранее опыт осмысления на новом, более сложном уровне. При этом, процесс понимания имеет нелинейный, нередко возвратный характер.

Феноменологическое понимание (предпонимание) — это основанное на предшествующем опыте восприятие нового явления, объекта, события, ситуации, которое позволяет осуществить предметную референцию смысла. Актуализация предпонимания всегда предшествует освоению нового знания, является важной предпосылкой к формированию потребности в понимании. Особая роль субъектного опыта понимания в процессе обучения подчеркивается в витагенном подходе (А. С. Белкин), в педагогической герменевтике (А. Ф. Закирова, Ю. В. Сенько), в лично ориентированном образовании (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Н. А. Алексеев и др.).

Когнитивное понимание соотносимо с успешностью усвоения научных знаний на уровне значений. В широком смысле понимание рассматривается как универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, непреходящий атрибут любого уровня познания и общения и каждого психического процесса (С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, В. В. Знаков, А. В. Брушлинский, Я. А. Пономарев и др.). Включенное в мыслительную деятельность понимание является ее органичной частью и присутствует на всех фазах протекания мыслительного процесса, принимая различные формы (осмысление проблемы и проблемной ситуации, способов ее решения и т. д.). Понимание обеспечивает установление связи раскрываемых новых свойств объекта познания с уже известными субъекту, формирование операционального смысла новых свойств объекта и определение их места и роли в структуре мыслительной деятельности.

Способность занять осмысленную ценностную позицию в диалоге, формирование личного смысла знания выражает сущность интерпретативного понимания. Сущность интерпретации как проявления личного мышления представляет собой психологический механизм выработки личного отношения к реальной действительности и представления о ней. Субъективное отношение

к действительности вырабатывается при участии мыслительных процессов, но не сводится к ним. Давая такое определение интерпретации, А. Н. Славская опирается на парадигму, сформировавшуюся в области методологии науки (М. Полани, М. Малкей, П.-К. Фейерабенд), согласно которой новое знание не выводимо из старого, не понимаемо в его рамках, связано с личностными основаниями — с позициями, точками зрения, мнениями ученых. В исследованиях А. Ф. Закировой доказано, что понимание знания происходит как «вхождение в герменевтический круг» через «наведение мостов» от объективных значений знания к смыслам. При этом контекст объективного научного знания накладывается на контекст культуры, а затем на контекст жизни конкретного субъекта интерпретации.

Бытийное понимание проявляет себя через способность осмыслять и реализовывать ценности и смыслы в контексте своей жизни. Опираясь на идею Д. А. Леонтьева о направленности личностного смысла в культуру, можно утверждать, что данный вид понимания реализуется через культуросообразную деятельность на основе осмысленного знания и опыта его получения. Бытийное понимание — это сущностное знание, опосредованное культурными значениями, осознанное человеком в контексте его жизнедеятельности, и одновременно — основа для дальнейшего познания.

Ниже приведены наши основные результаты исследования проблемы смыслообразования и понимания, ориентированные на практику современного общего, высшего, профессионально-педагогического образования.

Разработана программа формирования смыслоориентированных компетенций педагога в соответствии со структурно-содержательной моделью педагогической компетентности. Основные блоки программы и ее методические процедуры обеспечивают: осознание необходимых ценностных оснований и предпосылок смыслоактуализирующего педагогического взаимодействия; формирование ценностно-смысловой общности участников педагогического взаимодействия — педагогов, воспитанников, социальных партнеров; обеспечение педагогического общения на основе про-

цедур герменевтического подхода; освоение педагогами процедур смыслоактуализации; обучение педагогов техникам проектирования ценностно-смыслового контекста педагогического взаимодействия. Развитие особо значимых для реализации процедур смыслоактуализации качеств педагога (способность к профессионально-личностной и ценностной рефлексии, психоэмоциональная сбалансированность, владение способами конструирования ситуаций смыслового характера, коммуникативная компетентность в ситуации открытого диалога) осуществлялось в группах профессионально-личностного роста.

Ключевое значение для формирования смыслоориентированной компетентности педагога приобретает его опыт личного участия в диалоге смыслов. Используемые в работе с педагогами тексты описывают сложную и неоднозначную в плане ценностей ситуацию, как правило, конфликт профессиональных и личностных ценностей (например, рассказ В. Распутина «Уроки французского»). Актуализация смыслов текста осуществляется через последовательные этапы, включающие ознакомление с содержанием текста, комментирование, выяснение его «концептуальной» идеи, формулировку смысла, противоречия, проблемы, актуализацию индивидуально-личностного отношения к ситуации. Диалог позволяет выявить и соотнести различные смысловые проекции текста, способствует прояснению и в некоторых случаях переосмыслению педагогических ценностей. Данная процедура опробована в работе с педагогами МОУ СОШ № 17 г. Тюмени, МОУ СОШ № 16 г. Нового Уренгоя, преподавателями Тюменской государственной медицинской академии и Тюменского государственного университета, в рамках проведения мастер-классов на конференциях в городах Тюмень, Пыть-Ях, Нягань, в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин в ТюмГУ и его филиалах. В работе приняло участие 176 педагогов и 218 студентов, обучающихся на специальности «Педагогика и психология». Результативность процедуры отслеживалась с помощью качественного анализа нарративных сочинений (по А. Ф. Закировой) и самооценки педагогов, а также с использованием психодиагностических методов (опросник

осмысленности жизни Д. А. Леонтьева, методика оценки локус-контроля М. Роттера). В условиях системной работы у 76% учителей были отмечены углубление профессионально-личностной рефлексии, возрастание когнитивной сложности восприятия педагогических ситуаций, становление многомерности педагогических смыслов, возросшая удовлетворенность профессией.

Разработана технология проектирования смыслоориентированного урока. Специфика смыслоориентированного урока состоит в том, что: 1) предметом освоения является не только предметная, но и ценностная составляющие содержания образования; 2) обучающиеся используют качественно различные способы освоения культурного опыта на основе соответствующих форм понимания; 3) педагог применяет процедуры смыслоактуализации, организует педагогическое взаимодействие в форме диалога смыслов, обеспечивает необходимые предпосылки смыслоактуализации в педагогической ситуации; 4) результаты урока не могут быть однозначно и заранее запланированными, носят вероятностный характер. Результативность педагогической деятельности при реализации процедур смыслоактуализации определяется по следующим позициям: а) продуктивный ценностно-смысловой контекст урока; б) оптимальное распределение ролей в смыслоактуализирующем диалоговзаимодействии; в) полнота актуализации и развития смыслового опыта личности; г) задействование специальных форм понимания содержания образования, таких как актуализация личностной смысловой проблемности, осознание личностной ценностно-смысловой позиции, смысложизненное проектирование.

Определены *процедуры смыслоактуализации, обеспечивающие основные этапы процесса смыслообразования.* Они опробованы в 6-9 классах общеобразовательной школы. Выбор данной возрастной группы связан с тем, что подростки сензитивны к освоению социально значимых ценностей, развитию личностной рефлексии и осмысленной социально-направленной активности. Основной экспериментальной базой являлись МОУ СОШ № 17 г. Тюмени и МОУ СОШ № 16 г. Нового Уренгоя. Всего в работе приняли уча-

стие 36 педагогов и 940 учащихся. В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что обеспечение условий для реализации более полного цикла смыслообразования, включающего актуализацию предшествующего опыта, его обогащение предметными знаниями, ценностями, выработку осмысленной личностной ценностной позиции и определение способов ее реализации в продуктивной деятельности, складывается в рамках вводных и обобщающих уроков, на которых как самостоятельная задача выступают смысло- и целеполагание, где происходит актуализация ранее освоенного знания в обобщенной форме, когда сложилась база знаний, в то время как в процессе дальнейшего изучения темы (раздела) дисциплины ценностно-смысловые моменты акцентируются на каждом уроке. Урок проектируется в трех частях и включает опережающие задания, подготавливающие учащихся к восприятию личностной смысловой проблемности материала, работу на уроке, предусматривающую использование процедур смыслоактуализации, задания для последующей самостоятельной работы, которые выполняют функцию смыслового обобщения, осмысления выработанной ценностно-смысловой позиции. С этой целью вводились задания на самоподготовку (подготовка к пониманию нового — в предметном и ценностном аспектах) и творческие задания на продолжение «работы» понимания в форме нарративных сочинений, самостоятельной постановки целей проектно-исследовательской и социально-ориентированной деятельности. Способы работы с текстом включают взаимодополнительные процедуры: 1) когнитивные техники, направленные на осмысление понятийной и логической структуры учебных текстов; 2) интерпретативные техники, обеспечивающие восстановление событийности текста, историко-культурного контекста его создания, особенностей личности автора, создание текстов-нарративов, метафорические способы понимания, комбинирование научных и обыденных, рационально-логических и образно-эмоциональных, рефлексивных и деятельностно-коммуникативных форм представления смыслов. Выбор приемов осмысления определяется в зависимости от типа урока, поставленной задачи, индиви-

дуально-психологических и возрастных особенностей учеников, характера материала. В ходе урока складываются условия для осмысления обучающимися следующих связей, воспроизводящих динамику смыслообразования: от ситуации-события — к его смыслу — к осознанию недостаточности знания для разрешения проблемной ситуации — к освоению знания — к новой ценностной позиции и взгляду на ситуацию — к постановке целей творческой деятельности.

Выявлена *специфика условий актуализации смысловой компоненты образования в рамках разных учебных предметов*. В ходе эксперимента под руководством автора выполнялось педагогическое проектирование смыслоориентированных уроков на предметах математического, естественно-научного, социально-гуманитарного циклов; интегрированных уроков, позволяющих синхронизировать и интегрировать содержание разных учебных предметов в контексте социально значимой проблемы; внеклассных мероприятий — «предметных недель», в условиях которых обеспечиваются межпредметная интеграция и построение событийных сценариев в логике смылопорождающих процедур; классных часов и родительских собраний, создающих условия для диалога смыслов и оформления ценностно-смысловой позиции участников педагогического взаимодействия; опыт организации проектно-исследовательской деятельности учащихся на основе модифицированного алгоритма, в котором особое значение приобретает личностно-смысловая компонента на этапе выбора социально и личностно значимой темы исследования, поиска способов и средств решения проблемы.

Определены общие и специфические условия смыслообразования в процессе изучения предметов математического, естественно-научного и социально-гуманитарного учебных циклов. К общим условиям относятся продуктивный ценностно-смысловой контекст урока, «диалог смыслов» как форма учебно-воспитательного взаимодействия, индивидуализация обучения, активизация личностно-смыслового фактора в отборе и освоении содержания образования,

привлечение гуманитарных текстов, межпредметная интеграция на аксиологической основе. Различия условий смыслообразования определяются: 1) характером текстов, выступающих в качестве содержания образования, различающихся способом знакового моделирования культуры; 2) возрастно-психологическими особенностями обучающихся, определяющими их способность освоения содержания образования через предметно-практические, образно-эмоциональные, рационально-логические познавательные формы; 3) базовыми смысловыми установками обучающихся; 4) уровнем их обученности и воспитанности. Необходимым условием смыслообразования как в учебной, так и в воспитательной деятельности является педагогическое взаимодействие в форме «диалога смыслов», обеспечивающее актуализацию ценностно-смысловой позиции обучающегося (воспитанника), возможность ее содержательного обогащения и опосредования социально значимыми ценностями.

Разработан диагностический комплекс для оценки эффективности процедур и методик смыслоактуализации, включающий беседы, опросы, визуальное наблюдение, анализ сочинений учащихся, анализ содержания и личностной значимости проектно-исследовательской деятельности, экспертные оценки мотивации учащихся, критериальную оценку уровня усвоения содержания образования. Результаты мониторинга на индивидуально-личностном уровне показали, что использование процедур смыслоактуализации в условиях урочной и внеурочной деятельности положительно сказывается на учебной мотивации, способствует актуализации личностной позиции учащихся в учебно-воспитательных ситуациях, развитию их осмысленного отношения к своей жизни, выработке новых ценностных критериев, опосредующих их самовосприятие, восприятие предметной и социальной действительности, определяет активную смысловую избирательность в процессе выбора тем и выполнения творческих работ. Рост показателей по разным диагностическим методикам был выявлен у 68% обучающихся.

Предложенный подход к проектированию смыслоориентированного обучения частично опробован в условиях дистанционного

образования. Автором разработаны раздел учебного пособия «Психология и педагогика» для непсихолого-педагогических специальностей, хрестоматия к данному курсу, раздел «Психология» сетевого интерактивного курса. Условия смыслообразования (личностно-смысловая проблематизация текстов, процедуры смыслоактуализации, «диалог смыслов», оформление ценностно-смыслового контекста педагогического взаимодействия) организовывались опосредованно — через методические указания к разделам учебных пособий, задания для самостоятельной работы, специальную подборку текстов для хрестоматии (авторские, научные, научно-популярные, художественные, публицистические тексты, материалы периодической печати, биографические сведения). Эти же задачи решаются в сетевом интерактивном курсе, организация которого позволяет направлять процесс многостороннего осмысления знания обучающимися и выстраивать содержательную коммуникацию с преподавателем средствами новых информационно-коммуникационных технологий (электронная почта, чат, форум, виртуальный семинар).

Н. А. АЛЕКСЕЕВ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ: ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

Образовательную траекторию мы трактуем как определенную организацию жизнедеятельности обучаемых, которая обладает следующими характеристиками: последовательность событий, в которую погружаются учащиеся, содержательная преемственность событий, возрастающая глубина и широта событийного пространства, единство образовательного пространства жизнедеятельности учащихся.

Учитывая то обстоятельство, что сегодня школа ориентирована на компетентностный подход, а его наиболее адекватным практи-