

лей – семиотической, имитационной и социальной – проектируется и реализуется динамическая модель движения деятельности студентов: от собственно учебной (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (имитационно-игровые формы) и учебно-профессиональную (УИРС, НИРС, производственная практика, дипломное проектирование и др.) к собственно профессиональной деятельности.

Содержание контекстного обучения отбирается из двух источников и, разворачивается для будущих специалистов в двух логиках, обеспечивающих осмысленность их учебной деятельности: 1) научная информация, дидактически преобразованная в учебную; 2) будущая профессиональная деятельность, которая может быть представлена в виде модели деятельности специалиста – описания системы его основных социально-профессиональных функций, проблем, задач и компетенций.

Смыслопоисковый диалог в системе личностно-развивающих технологий обучения

В качестве методологического принципа диалог определяет особую философию образования, связанную с новым образом человека, живущего в полилогичном, поликультурном мире, в котором он, находясь в постоянной ситуации выбора, должен понимать и принимать других людей, другие логики, смыслы и в то же время не утрачивать, сохранять свое, личностно значимое.

Диалогичность может рассматриваться и как принцип обучения, предполагающий умение особым образом отбирать и выстраивать содержание учебных предметов, организовать процесс обучения как диалог преподавателя с учащимися, книгой, текстом, самим собой в ходе изучения учебного материала.

Диалоговое обучение смыслопоискового типа, относящееся к личностно ориентированному типу обучения, предусматривает перевод образовательного процесса с моносубъектной на полисубъектную форму, стимулирование субъектно-личностной позиции студента, личностно-смысловой уровень общения субъектов образовательного процесса.

Опираясь на базовые понятия бахтинской теории – Культура, Диалог, Текст, Сознание, Гуманитарное мышление, Понимание – мы сформулировали основные положения культурологического подхода, которые были положены в основу разработки смыслопоисковой диалогической технологии обучения, а именно расширение базы системы отношений: от отношений «студент – учебный материал - зна-

В контекстном обучении с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных задач и заданий есть достаточно места. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Литература:

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. 1991.
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения.

Гайсина Г.И.

ния» к отношениям «студент – учебный материал – личностный смысл – личностная культура»; культурно-контекстная обусловленность учебного материала и многоуровневость диалоговых отношений внутри учебного текста; развитие уровня микродиалога личности. Исходя из этого, само обучение может строиться как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях:

- на уровне формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);

- на уровне содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);

- на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-ориентационного единства).

Открытие студентами имманентно содержащихся в сфере педагогического знания ценностей педагогической культуры оказывается возможным при использовании адекватных этому содержанию технологий обучения, обеспечивающих поиск культурных смыслов педагогического знания и педагогической деятельности.

Понятие смысла постепенно входит в категориальный аппарат педагогики и активно используется учеными-педагогами при характеристике личностно-ориентированной парадигмы образования, одной из аксиом которой является – нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные значения, оно должно оставаться жи-

вым. Это знание не может быть усвоено, а только построено самим человеком. В отличие от опыта когнитивного, который из предметной формы переводится в форму совместной деятельности обучающего и обучаемого, посредством чего и усваивается, опыт личностный изначально никакой другой формы, кроме как личностно-смыслового переживания, не имеет.

Переживание – понятие, характеризующее собой особый способ или состояние бытия, которое описывается следующим образом: переживание скорее чувствуется, чем мыслится; оно происходит «здесь и сейчас». В процессе смыслопоисковой деятельности формируется субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является условием последующего формирования субъективности, востребованности личностных структур обучающихся.

Основываясь на исследованиях диалога М.М. Бахтина, мы определяем диалог не просто как осуществляемое с помощью речи взаимодействие субъектов, а как взаимодействие присутствующих им, развиваемых ими различных смысловых позиций, различных пониманий того, о чем идет речь.

В ходе изучения педагогических дисциплин студенты включаются в смыслопоисковую деятельность по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или обсуждаемого педагогического явления (проблемы) как лично значимых для своего саморазвития. При этом упор делается на формирование таких смыслопоисковых умений, как обнаруживать смысл педагогического феномена; устанавливать связи различных смыслов; проводить сравнительный анализ педагогических феноменов, систем, целей, принципов, содержания, технологий в различных образовательных парадигмах; определять явные источники зарождения педагогического замысла; давать оценку значения замысла для времени создания и для современности; перестраивать имеющиеся знания; конструировать на их основе культуросообразные и гуманистические смыслы педагогической деятельности; устанавливать собственные смыслы альтернативных педагогических подходов.

Неявными средствами побуждения педагогического смыслотворчества являются философские аспекты представления учебного материала; проблемная неоднозначность выдвигаемых ориентиров; демонстрация негативных и позитивных последствий описываемых явлений; востребование экспертных оценок и условий для перевода студентов в позицию экспертов; установки на осознание внутренних источников, связей, механизмов развития сущностей и смыслов явлений; востребование «обыденных» пояснений студентами собственных донаучных

представлений о смысле изучаемых явлений; нон-абсолютизация каких-либо сторон явления; антитезное изложение учебного материала.

Существенно значим для изучения педагогических дисциплин в контексте культуротворческой парадигмы образования представляется тот факт, что педагогическое познание предполагает не только научно-творческое, понятийно-знаковое, логическое мышление, но и мышление художественно-образное, символическое. Практический опыт автора свидетельствует о перспективности в процессе культурной идентификации будущего учителя и становления его профессионального самосознания обращения к литературе, поэзии, живописи, фотоискусству.

Углубленное осмысление педагогического явления предполагает проникновение в его сущностный смысл, критическую оценку его источника, нахождение скрытых противоречий, использование рефлексии как размышления и переживания. Тем самым усвоение значений ценностей педагогической культуры и определение для себя их личностного смысла через прочувствование изучаемых педагогических проблем представляет собой присвоение ведущих элементов содержания педагогической культуры, какими выступают ее ценности, их перевод в личностно-смысловое содержание. Механизм познания и интерпретации ценностей педагогической культуры «запускается» при использовании следующих позиций: а) актуализация проблемного мышления; б) «очеловечивание» ценностей; в) переживание содержания ценностей.

Тем самым возможно выделение следующих отличительных особенностей учебного диалога смыслопоискового характера в сравнении с репродуктивными словесными методами обучения:

- направлен на актуализацию личностных функций студентов;

- позволяет открывать новые смыслы, «новую семиосферу» (Ю.Лотман);

- способствует накоплению опыта реализации ценностного выбора критического восприятия;

- предполагает предмет или тему, размышления над которыми не приводят к простым эмпирическим истинам;

- обеспечивает единство образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Технология создания ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги» и последовательность:

- совместная ориентировка в личностно значимой предметной области;

- определение проблемы в контексте значимых для студента жизненных и профессио-

нальных ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;

– использование усвоенных знаний и споров в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения;

– самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Таким образом, диалог рассматривается как универсальная характеристика педагогической ситуации, обуславливающей субъектное развитие будущего педагога. Диалог в этом смысле предстает как специфическая культурно-педагогическая среда, создающая благопри-

ятные условия для принятия личностью будущего учителя нового опыта, пересмотра прежних и выработки новых смыслов.

Поисковый подход акцентирует развивающий потенциал обучения, его высокий познавательный уровень, ставя студента в позицию партнера по учебному исследованию, обеспечивая его личностную включенность в учебный процесс, личностно-профессиональную готовность будущего педагога к гибкому взаимодействию с учащимися.

Кагарманова А.И.

О применимости синергетического подхода к педагогике

Синергетика, как справедливо указывают многие специалисты, входит в число не только актуальных, но и модных научных направлений [3, с.6], что делает обычным обращение к ее методам и принципам во многих исследованиях различных областей знания. Действенность синергетического подхода несомненна, но вопросы рамок его применимости, особенностей внедрения, аспектов анализа остаются открытыми. Роль синергетики в педагогике, в образовании можно понимать двояко [3, с.284] – во-первых, как метод образования и, во-вторых, его содержание (распространение синергетических знаний). Нам представляется, что можно помимо этого говорить еще о двух моментах: формирование учителя (его самоменеджмент) и развитие самой системы образования. Рассмотрим подробнее указанные четыре аспекта возможного применения синергетического подхода.

1. *Метод.* Если считать мерой синергизма в педагогических методах место в них самообучения, самовоспитания, саморазвития, – то придется признать синергетику весьма традиционным для педагогики подходом. Вопрос, видимо, в том, каким образом происходит стимулирование саморазвития воспитанника – и каков результат данного процесса, выражающийся в степени раскрытия потенциала личности. Оценить это очень непросто, и данная проблема остается одной из слабоизученных, а решение в значительной степени происходит на уровне не теории, а технологии. Так или иначе, представляется несомненной высокая ценность синергетических идей в данной области педагогики, их адекватность задаче оптимизации педагогического процесса в части совершенствования методов обучения, воспитания, развития.

2. *Содержание.* Образ мира и его частей как самоорганизующихся систем, а также идеи в русле тезиса «все связано со всем» формировались и формируются в среднем и высшем образовании в соответствии с действующими документами о его содержании (стандарты, программы и пр.). В то же время системные синергетические знания, несомненно, только будут включаться в те или иные учебные дисциплины. Сейчас это включение происходит в вузах в рамках спецкурсов (или как часть материала,

излагаемая сверх стандарта); в скором времени соответствующие разделы появятся в дисциплинах федерального компонента, терминология – в школьных тезаурусах. Эти знания универсальны, имеют фундамент в виде «предсинергетических» идей.

3. *Самоменеджмент.* Педагог должен уметь развивать свои профессиональные качества, осваивать все новые объемы знаний и, с одной стороны, оставаться лидером педагогического процесса, с другой стороны, не оказываясь оторванным от своих воспитанников. Тем не менее как в теории, так и на практике способность к саморазвитию, ее анализ играет недостаточно большую роль и, возможно, синергетика поможет изменить ситуацию. Отметим, что в учебных изданиях по педагогике и менеджменту само понятие самоменеджмента не всегда присутствует [1; 4] либо раскрывается без обращения к современным достижениям психологии, не говоря уже о синергетике [5]. Относительно полно анализируемое понятие имеется в пособии «Социальный менеджмент» [6].

4. *Система.* Из всех проанализированных аспектов этот – наименее охваченный процессом распространения в педагогике идей и принципов саморазвития, фрактализации и т.п., что выражается в периодическом распространении демократических тенденций, формировании новых типов заведений. Одним из ярких примеров такого рода является ситуация с педагогикой сотрудничества. Это движение выросло в условиях изменений, происходивших с обществом в целом в 1980-е гг. – и быстро вышло за рамки чисто педагогического явления, сделав самых ярких своих представителей фигурами государственного масштаба. Затем достаточно быстро выяснилось, что отечественная система образования не может строиться на принципах педагогики сотрудничества, которая вернулась к прежним не очень широким границам, предоставив образованию еще один образец технологии (точнее, целый ряд образцов) и в то же время фактически сдвинувшись на периферию внимания общественности. Наряду с другими