

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Г. Евдокимова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ АКТУАЛИЗАЦИИ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье анализируется деятельность педагога, направленная на актуализацию смыслообразующего потенциала педагогического взаимодействия. Рассматриваются педагогические стратегии, обеспечивающие интерпретацию, согласование, познавательную активность и упорядочивание смысловой неопределенности.

The activity of teacher directing to actualization of pedagogic interaction's semantic potential is analyzed in the article. Pedagogic strategies ensuring interpretation, an agreement, a cognitive activity and a ranking of notional uncertainty are considered.

В педагогических исследованиях, выполненных в русле гуманистической парадигмы, актуальным становится расширение представлений об образовании как пространстве личностного развития учащихся. Данная тенденция проявляется в обращении к возможностям педагогического взаимодействия, его смысловым аспектам (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Е. В. Коротаева, А. В. Серый, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков и др.). Осмысленность поступков человека основана, в частности, на способности его сознания упорядочивать смысловую неопределенность в ситуации педагогического взаимодействия. Выстраивание учащимися в педагогическом взаимодействии субъективных отношений, выполнение операций «означивания» и «осмысления» при обращении к ценностно-смысловым основаниям осуществляется «работой понимания» (В. П. Зинченко).

Способность и стремление к пониманию смыслов информации, объектов, текстов, отношений, высказываний дает человеку возможность упорядочивать впечатления, образы, переживания, обретаемые в процессе жизни, что позволяет нам выделить *опыт понимания* в структуре субъективного опыта (Л. С. Выготский, Е. Ю. Артемьева и др.) [1, с. 18; 2]. Накапливаемый в жизнедеятельности учащихся опыт понимания может актуализироваться и преобразовываться под влиянием значимых отношений, складывающихся у них в педагогическом взаимодействии по поводу предметного содержания и характера контактов с педагогом и между собой. Развитие опыта понимания осуществляется как в специально организованных педагогом ситуациях

взаимодействия, так и на основе культивирования им активности учащихся по согласованию разных представлений, поддержанию ценностно-смысловых оснований отношений.

Предметом заботы педагога становится не сама по себе деятельность студентов, а те смыслы, которые они открывают и создают в процессе деятельности, в частности по отношению к культурным объектам в предметном содержании, к педагогическому взаимодействию, собеседникам. Традиционная направленность педагогического взаимодействия – от цели к знаниям и действиям – дополняется, предваряется в таком случае активностью учащихся на основе смысловой ориентировки в ситуации, определяющих поиск новых знаний, способов действия, качества отношений.

Установка образования на осмысление человеком собственных отношений к знанию, педагогическому взаимодействию обуславливает необходимость создания соответствующих моделей. В нашем исследовании смысловой аспект педагогического взаимодействия воплощается в модели педагогической ситуации, отображающей в стратегиях педагогической деятельности связь смыслообразующего потенциала взаимодействия и субъективного опыта учащихся. *Смыслообразующий потенциал педагогического взаимодействия* можно представить в виде качественных характеристик элементов ситуации, обеспечивающих разнообразие «всечеловеческих отношений» (М. С. Каган), различные ценностно-смысловые позиции, предполагающие инициативность учащихся, действия интерпретации, упорядочивания смысловой неопределенности текстов, информации, отношений, а также сопоставления и согласования разных образов, представлений. Он воплощен в разделяемых педагогом и учащимися ценностях и целях, в содержательном и процессуальном аспектах взаимодействия и ценностно-смысловых, значимых отношений. Теоретические положения об актуализации смыслообразующего потенциала педагогического взаимодействия послужили основанием нашей научно-исследовательской и практической работы с разными группами субъектов образования, в частности студентами вуза, в русле профессиональной подготовки.

При организации смысловой ориентации, смысловых отношений учащихся педагог выстраивает смысловое взаимодействие с учетом особенностей опыта понимания и его актуализации. Известно, что субъективные отношения, образующие основание этого опыта, не имеют прямой внешней детерминации. В данном случае его актуализация связывается со спецификой потребностей человека, его социальной позицией в общественных отношениях и ее изменением [3, с. 296].

Понимание человеком происходящего осуществляется как реакция на преодоление непонимания, готовность и стремление упорядочить разные представления, ожидания, ценности. Опыт понимания определен нами на основе сопоставления свойственного многообразным подходам характеристик

феномена понимания в виде единства аспектов – *семантического, коммуникативного и субъективного*.

Семантический аспект опыта понимания связан со способностью человека к знаково-символьному опосредованию, смыслопорождению, побудительным моментом которого выступает «столкновение» с другим смыслом в персонифицированном, заинтересованном общении, в отношениях открытости, безопасности и доверия. Обращение педагога к семантическому аспекту при организации ситуации педагогического взаимодействия основано на представлениях о семиотическом пространстве («семиосфера» Ю. М. Лотмана). В данном случае выявляется неоднородность пространства взаимодействия, где наряду с ядром (определенными, установленными понятиями) существуют границы, предполагающие конкретизацию содержания образования в субъективных образах, интерпретациях, вопросах, представлениях, образующих индивидуальные смысловые контексты учащихся.

Для успешного понимания студентами смыслов информации, объектов, текстов педагог организует сопоставление и согласование разных представлений, поддерживает открытую коммуникацию, чему в большей степени предрасположена «граница» семантического пространства, не требующая однозначности способов описаний, предельных формализаций. Граница семиотического пространства педагогического взаимодействия, таким образом, выступает ориентиром для действий педагога на основе сопоставления разнообразия смыслов, представлений, обуславливает необходимость обращения к другому человеку, языку, культуре.

Человек способен понимать культурные смыслы, поскольку сам создает собственные смыслы и значения в жизнедеятельности, индивидуальный смысловой контекст. Значит, организуя семантический аспект опыта понимания, педагог способствует пониманию учащимися смыслов текстов, ситуативных задач, высказываний в том случае, если они смогут приносить собственное формулирование и определение проблем и тем, обращаться за подтверждением смыслов к мнению значимых собеседников.

Наличие собственной интерпретации проблем, тем, прецедентов, авторитетных мнений имеет не только познавательную, но и смысловую направленность, поскольку приносит значимость инициативы, субъективных отношений учащихся в актуальную ситуацию взаимодействия. Данное положение подтверждает тезис о том, что понимается не сам текст (в частности, взаимодействие), а те отношения и смыслы, которые связаны с ситуацией и текстом. Организуя и поддерживая субъективное отношение к информации, текстам, высказываниям и их осмыслению учащимися, педагог способствует целостности их личностного развития, единству познавательных и ценностно-смысловых представлений. В таком случае смыслообразующий потенциал педагогического взаимодействия, выступающего аналогом текста, рассматрива-

ется в виде «объективных» предпосылок, которые могут перейти в действительность в виде субъективной формы в сознании учащихся только через их собственную активность, действия осмысления. То есть смыслообразующий потенциал выступает как условие смысловой активности учащихся, наполняясь их собственными смыслами, а не задан изначально как «вещь в себе» [5, с. 235–237]. Поскольку смысл актуализируется только при встрече с другим смыслом, семантический аспект в опыте понимания учащихся неразрывно связан с его коммуникативным аспектом.

Коммуникативный аспект опыта понимания реализуется на основе отношений разных сознаний, сопоставления и согласования разных представлений, образов. Способность человека выстраивать и сохранять отношения согласованности, диалога со значимыми собеседниками поддерживается общим смысловым полем. Оно выполняет организующую и ориентирующую функцию, сохраняя индивидуальность каждого из собеседников и направляя процесс обсуждения на решение общезначимой задачи.

Организация и культивирование педагогом становления общего смыслового поля включает общность семантики взаимодействия, правил, традиций, смыслового контекста, общей проблемы, аспектов ее рассмотрения, принимаемых учащимися. Поддержание смыслового поля нуждается в организованных педагогом и культивируемых усилиями самих учащихся условиях для доверия, психологической безопасности, взаимной заинтересованности в персональном высказывании собеседника. Личностный смысл в виде поступков и высказываний, отображающих специфику образов, представлений, вопросов, получает завершенность в его подтверждении значимыми собеседниками. Соответственно, выявляется необходимость дополнительных усилий при организации разного рода текстов (в частности, диалогических форм) в педагогическом взаимодействии, направленных на становление значимых отношений между самими учащимися, между учащимися и педагогом и между учащимися и текстом, формами работы.

С учетом переходного характера коммуникативно-семантических действий по упорядочиванию смысловой неопределенности ситуации, информации, отношений, нами высказано предположение о том, что значимость отношений студентов к изучаемому предмету, мнениям собеседников, собственному опыту может быть не только задана педагогом, но и выявлена учащимися в процессе коммуникации.

В нашем исследовании данное предположение подтверждено тем, что смысла совместного с педагогом построения предмета обсуждения в педагогической ситуации был верно понят студентами. Данное понимание способствовало становлению доверия и появлению чувства безопасности, последующему самораскрытию, привнесению ими поводов для обсуждения и подтверждению их значимости собеседниками. Это свидетельствует о важности

единства ценностей и целей педагога и студентов при актуализации смыслообразующего потенциала взаимодействия, общности запланированных действий педагога с его готовностью поддерживать, культивировать появление значимых отношений учащих к происходящему.

Источником реализации опыта понимания в его коммуникативном аспекте выступает единство и разнообразие представлений студентов по отношению к предметному содержанию и коммуникативным вопросам взаимодействия. Педагогическим фактором служат задания на основе социально-гуманитарного предметного содержания знания (в частности, психолого-педагогической тематики), поскольку в них потенциально отображены общие для участников педагогического взаимодействия смысловые культурные основания, практики жизнедеятельности, традиции осмысления действительности. Например, освоение вопросов, связанных с теорией педагогического взаимодействия, воспитательных отношений, объединяет социальную, педагогическую и индивидуальную практики, взаимодействие между студентами и преподавателем.

Субъективный аспект опыта понимания обусловлен единством потребности человека понять и быть понятым (С. Л. Рубинштейн), направленности на предмет понимания и на выход за пределы ситуации, обеспечивает нераздельность перцепции и апперцепции, связь субъективного опыта с субъективной семантикой человека (Е. Ю. Артемьева). Данные особенности опыта понимания воплощаются в организации восприятия, стимулировании ожиданий и представлений учащихся, что обосновывает их первенство в актуализации смыслообразующего потенциала педагогического взаимодействия. На основании двойственного («переходного») характера названных действий педагог способствует не только преобразованию имеющихся «наивных» представлений учащихся (*познавательный аспект взаимодействия*), но и пониманию значимости субъективной интерпретации образовательного знания, правил поведения, ценностных оснований взаимодействия (*аспект согласования и интерпретации во взаимодействии*).

Несмотря на признание роли восприятия в ценностно-смысловых отношениях, отдельно вопросы специальной организации обращения к ожиданиям, представлениям учащихся, приемов смысловой ориентировки в ситуации педагогического взаимодействия не рассматриваются исследователями. Традиционной считается организация внимания учащихся перед началом занятий (В. С. Слостенин). В работе Г. А. Цукерман показана роль письменного взаимодействия педагога с учащимися в процессе построения коллективной деятельности учащихся [7]. Общее смысловое поле по поводу культурных объектов и отношений к ним предполагает создание собственных текстов, смысловых контекстов, т. е. служит опытом сотворения культурных форм. Известно, что такой опыт способствует преобразованию опыта человека. В ис-

следованиях А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Л. И. Божович, Б. Д. Эльконина показано становление смыслового характера опосредования, в частности на примере реагирования ребенка на ситуацию: от непосредственного реагирования к опосредованности ее значимостью, отношением к ней. Предоставляя условия для субъективных отношений студентов по поводу культурного объекта, вовлекая в культуротворческую деятельность как в значимые отношения, педагог способствует преобразованию их субъективного опыта, создает предпосылки собственных символично-знаковых отношений, развития опыта понимания.

Понимание смыслов культурных объектов и выстраивание субъективных отношений с ними осуществляется учащимися в процессе *осмысления*, т. е. в действиях остранения, преобразования («деконструкции»), последующего выстраивания нового смысла [6]. Показателями данного преобразования будут служить появление смыслового опосредования взаимодействия в виде новых смыслов у имеющих форм взаимодействия и, возможно, новых форм.

Таким образом, актуализация смыслообразующего потенциала педагогического взаимодействия выстраивается как единство организации содержания, форм, способов, предполагающих осмысление студентами культурных объектов и отношений по поводу них со значимыми собеседниками. Данные отношения могут быть реализованы посредством *коммуникативно-семантических* стратегий, отображающих выявленные характеристики субъективного опыта понимания. К ним относятся познавательная, интерпретативная стратегии, согласование и упорядочивание смысловой неопределенности.

1. *Познавательная стратегия* направлена на актуализацию у студентов «житейских» представлений о самой ситуации педагогического взаимодействия и об определенной области его предмета до начала ее специального изучения. Двойственный характер заданий позволяет педагогу не только диагностировать адекватность представлений, образов мира учащихся, но и создает предпосылки понимания значимости разнообразия представлений, подготавливающих учащихся к многозначности изучаемых явлений, последующему сопоставлению с собеседниками, предметным и научным знанием.

2. *Интерпретативная (интерпретационная) стратегия* предусматривает понимание и продуцирование смыслов информации, текстов, высказываний, отношений. Действия на основе данной стратегии разворачиваются в совместном с преподавателем обращении к текстам, контекстам, при рассказывании, привнесении учащимися субъективно значимых поводов для обсуждения, авторитетных мнений, прецедентных текстов (в том числе собственных). Нами выявлена роль действия педагога, наряду с действиями по истолкованию культурных смыслов, в осуществлении помощи учащимся при понимании смысла происходящего в виде «подтверждающей интерпретации»,

позволяющей безоценочно отобразить смысл учащихся в описании его замысла, средств и результата, их соотношения.

3. *Стратегия согласования* ориентирована на сопоставление и согласование педагогом разных представлений студентов: с другими, с предметным содержанием, собственным опытом, познавательными аспектами представлений и их ценностными основаниями. Эта стратегия основана на способности и готовности студентов к многообразию представлений, участию в диалогических отношениях, умении выстраивать собственные смысловые отношения, поддерживать правила и традиции обсуждения, принимать их значимость, переносить опыт общего смыслового поля и обсуждения в ситуацию педагогического взаимодействия.

4. *Стратегия упорядочивания смысловой неопределенности* предполагает возможность проецирования студентами собственных образов, представлений на имеющуюся неопределенность текстов, заданий, способов и форм взаимодействия, что позволяет им структурировать свои действия, отношения, правила взаимодействия, содержание высказываний на основе собственных представлений. Данная стратегия позволяет поддерживать их индивидуальные пробы надситуативной активности, служащие подтверждением понимания смысла определенной ситуации в новых обстоятельствах. Действия педагога включают организацию условий для безопасности учащихся и смысловой ориентировки к заданиям, соотношение смыслов с мнениями значимых собеседников и ценностными основаниями собственного опыта, поддержание собственных инициатив учащихся и ограничение неадекватных предметному содержанию, этическим аспектам взаимодействий, последующее обсуждение.

Каждая из стратегий деятельности преподавателя содержит остальные, оставаясь ведущей в актуальном взаимодействии. Выделение определенной стратегии в качестве ведущей обусловлено контекстом ситуации. Например, ознакомление студентов с существованием разных представлений о культурном объекте, а также о правилах и традициях взаимодействия (в познавательной стратегии) неотделимо от действий интерпретативной стратегии, а также упорядочивания неопределенности и согласования, иначе эти представления будут лишены основания и, соответственно, всякого смысла.

Представления о модели ситуации, объединяющей смыслообразующий потенциал педагогического взаимодействия и субъективный опыт понимания учащихся, отрабатывались нами в преподавании курсов «Педагогика и психология», «Педагогическая психология», «Основы педагогики высшей школы» и т. п. Характер участия в данном виде взаимодействия определялся самими участниками. На основе показателя вовлеченности во взаимодействие, отображающего значимость информации для построения и осмысления учащимися субъективных отношений нами выделены три варианта их действий

(образовательные стратегии): *анонимный* характер участия, формального присутствия; участие, направленное на *присвоение* нормативных значений предметного содержания, без проявления собственной инициативы, субъективных отношений, самораскрытия; действия на основе *активного участия*, вовлеченности, самораскрытия, имеющие творческий и лично значимый характер и сопровождающиеся надситуативной активностью. Кроме того, выявлены переходные варианты образовательных стратегий учащихся, когда от формального присутствия (анонимная стратегия) осуществлялся переход к заинтересованному получению информации (стратегия присвоения) или активному участию (стратегия участия).

Наибольший интерес для нас представляют те действия учащихся, которые способствуют продвижению от установки на ученическое поведение («стратегия присвоения») к активному участию. В большинстве случаев побудительным фактором данного изменения (по описаниям преподавателя и самих учащихся) выступает значимость поведения, выявленная в наблюдении за поведением других учащихся, полученная информация от преподавателя («прецедентное сознание»), в подтверждающей интерпретации. Новые представления расширяли уже имеющиеся, придавали дополнительный смысл отношениям, подтвержденным последующей обратной связью и общими переживаниями.

В процессе исследования обнаружено влияние значимости отношений с преподавателем и другими учащимися на выстраивание субъективных отношений и их осмысление, возникновение понимания на основе появления новой культурной формы. Данная форма взаимодействия обрела собственный смысл, который опосредовал последующее понимание предметного содержания взаимодействия, побуждал учащихся к привнесению собственных поводов для обсуждения, к проявлению надситуативной активности. Она была выявлена на основе периодически повторяющихся обращений педагога к представлениям, образам аудитории и последующего применения полученной информации на лекциях и семинарах.

Основаниями заинтересованности в данной форме взаимодействия студенты и аспиранты назвали интерес к неожиданным аспектам педагогической реальности, которые открывались в вопросах преподавателя. Значимой для участников оказалась также возможность определения собственного направления действия, высказывания собственного мнения, обсуждения, полученных от однокурсников откликов. После участия в заданиях по предмету, предусматривающих «действия для понимания Другими», студенты и аспиранты обнаруживали влияние собственных действий на других людей, их значимость для них, что открывало новые возможности, повышало веру в себя, побуждало меняться и запрашивать обратную связь самостоятельно.

На основе вариативности образовательных стратегий учащихся, появления динамики их характеристик, самораскрытия в стратегии «участие»,

смыслового опосредования в форме взаимодействия и надситуативной активности учащихся нами сделан вывод о развивающем характере исследуемой модели взаимодействия и ее педагогических стратегий.

Таким образом, выявлена значимость для опыта понимания в ситуации педагогического взаимодействия не столько самих способов взаимодействия или предметного содержания, но, в большей степени, тех личностных смыслов, которые обретаются учащимися в данном взаимодействии.

Поскольку значимость культурных объектов и отношений с ними осознается в моменты смысловой ориентировки учащихся в ситуации, осмысления ими собственного отношения к объекту, подтверждения смысла в последующем обсуждении со значимыми собеседниками, педагогическая организация актуализации смыслообразующего потенциала взаимодействия реализуется только в *подтверждении* усилиями и действиями по его осмыслению самими участниками педагогического взаимодействия – педагогом и учащимися. Роль педагога заключается в том, чтобы помочь учащимся в понимании смыслов культурных объектов и обретении собственных смыслов на основе подтверждающей интерпретации, безоценочно описывающей связь замыслов со средствами и результатом, его успешностью.

Выявление в педагогическом взаимодействии потенциала смыслообразования и разнообразия стратегий его актуализации позволяет педагогу создать условия для открытых отношений с учащимися, которые объединяют в общем смысловом поле культурно-историческую традицию с биографией отдельного человека и его ситуативными связями. «История отношений» группы приобретает мотивирующий характер, выступает потенциальным мотивом для вовлечения субъективного опыта понимания учащихся в осмысление педагогической действительности.

Литература

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
2. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. – Воронеж: АПСН, 1996.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.
4. Рубинштейн С. А. О понимании // Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976.
5. Тульчинский Г. А. Слово и тело постмодернизма. От феноменологии невменяемости к метафизике свободы // Вопр. философии. – 1999. – № 10. – С. 35–53.
6. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопр. психологии. – 2001. – № 5. – С. 19–34.