

СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА ВОЛКОВА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры философии, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Российская Федерация)
svetavolkov@ya.ru

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СМЫСЛОВОЙ УНИВЕРСУМ*

Статья выполнена в рамках осмыслиения одной из тенденций отечественного гуманитарного пространства, связанной с продумыванием философских основ феномена образования. Показано, что процесс обучения оказывается значим для его носителей только тогда, когда он организован как процесс поиска и порождения учащимися смыслов. Предметом отдельного внимания становится экспликация условий, позволяющих актуализировать процесс открытия и постижения учащимися собственных смыслов в учении как средство духовного обогащения личности, а также получения личностного, живого знания.

Ключевые слова: философия, смысл, язык, понимание, диалог, субъект, личность, знание, образование

Одной из наиболее серьезных тенденций последнего времени в развитии гуманитарных наук является становление «смыслового мышления» – мышления, предмет или объяснительный принцип которого так или иначе определяется категорией «смысл». Представители самых разных наук, прежде всего гуманитарных, отправляются на поиски «логики смысла», предлагая нам рассматривать мир с точки зрения скрытого в нем смыслового потенциала. Наряду с философией, психологией, лингвистикой и другими гуманитарными науками, к становлению смыслового мышления оказывается причастна и педагогика. Речь идет прежде всего о том, что с утверждением гуманитарной парадигмы в педагогике все большее распространение получает взгляд на образование как способ непрерывного воспроизведения каждым учащимся смысла и понимания (Ю. В. Сенько). Сам факт, что образование трактуется некоторыми теоретиками образования как «смысловой универсум», «бытие смыслов», говорит о том, что педагогическая наука предполагает определенную образовательную философию. Ниже мы постараемся представить основные категории этой философии в их взаимосвязи с образовательным пространством.

Современная образовательная философия – это философия, в центре которой оказывается категория «смысл». Нам уже приходилось обращаться к анализу данной категории в различных философских и психологических исследованиях (см., например, [2]). В этой связи мы ограничимся лишь наиболее важными с точки зрения рассматриваемой темы результатами.

Смысл представляет собою совершенно особую, специфически человеческую реальность, а участие человека в производстве смысла рассматривается как создание искусственной, артефактической конструкции, некоего «органа» усиления интеллектуальных и телесных (эмоционально-волевых) сил человека. Смысл,

следовательно, выступает механизмом изменений субъекта, воспроизводящих субстанцию личности.

Можно выделить такую характеристику смысла, как уникальность и неповторимость, связанную со значимостью для субъекта определенных объектов, явлений, действий. Поэтому смысл можно определить как отношение между субъектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению).

Наконец, немаловажной оказывается и такая сущностная характеристика смысла, как его открытость, принципиальная незавершенность. Таким образом, постижение смысла представляется собой не одноразовый акт, а вечный поиск в силу бесконечной сложности, неисчерпаемости природы смысла.

Коль скоро сущностный фокус философско-психологических исследований смысла – это человеческое сознание в аспекте смыслополагающей, смыслопридающей деятельности, то в образовании перспективы данных исследований сопряжены с осмыслиением тех условий, природа и содержание которых способствовали бы выработке учащимися собственной экзистенциальной позиции – позиции смысла и понимания.

На наш взгляд, одним из таких условий может служить организация процесса обучения как процесса решения личностно значимых проблем на основе творческого диалога. Данное обстоятельство оправдывается прежде всего тем, что диалог нацелен не столько на усвоение системы знаний и способов деятельности, в результате которых должно произойти овладение миром, сколько на понимание мира и самого себя (В. С. Библер, В. В. Горшкова, Ю. Н. Кулюткин, С. Ю. Курганов, Л. М. Лузина, Е. И. Пас-

сов). Разумеется, возможности применения диалогического обучения в разных учебных предметах различны, однако можно с уверенностью сказать, что свое особое назначение и смысл оно приобретает в гуманитарном образовании. При этом, опираясь на концепцию М. М. Бахтина о диалогической природе гуманитарного знания [1], будет уместным подчеркнуть значимость такого понятия, как «Другой», выступающего необходимым условием самопонимания и самопознания. Категория Другого в данном случае включает в себя не просто другого субъекта, но и другую культуру, язык, сознание. Сопоставляя свое сознание с сознанием «Другого» – носителем другого языка на уровне личностно значимых смыслов в «диалоге культур», человек признает себя как «Другого» и «Другого» как себя, что и обуславливает саморазвитие личности, ее «духовное возвышение» (С. Г. Вершловский).

Еще одним условием, направленным на реализацию учащимся смыслов, выработку ими собственной экзистенциальной позиции в учебной деятельности, является создание эмоционально стимулирующей учебной среды, активизирующей потребность учащихся открывать новые смыслы в процессе обучения. Среда в данном случае должна пониматься не как вместилище всего сущего, но как пространственно-временная связь, педагогический хронотоп, открывающий его участникам смыслы образования и помогающий их осуществить (Ю. Н. Афанасьев, Ю. В. Сенько, А. С. Строголов, С. Г. Шеховцев). Мы полагаем, что создание данной среды становится возможным в процессе организации обучения как «понимающего бытия» (Л. М. Лузина) и связано с насыщением учебного процесса герменевтическими методами обучения. При рассмотрении проблемы организации процесса обучения как «понимающего бытия» в центре внимания оказывается еще одна категория современной образовательной философии – категория понимания.

Следует подчеркнуть, что понимание не является лишь одним из многих психологических актов, осуществляемых человеком. Понимание – это исходный способ бытия человеческого существа. Человек живет понимая. Не случайно философы-экзистенциалисты указывали на то, что бытие человека раскрывается самому человеку как «заброшенность», то есть как такой факт человеческого существования, который не говорит человеку ни о том, зачем он существует, ни о том, какой смысл в его существовании. Специфика человеческого бытия заключается в том, что само бытие требует от человека герменевтического усилия, то есть усилия истолкования своей собственной заброшенности, придания ей смысла.

Отталкиваясь от этих экзистенциальных посылок, можно предположить, что использование

герменевтических методов обучения связано с активизацией субъектной позиции ученика как интерпретатора культурных текстов, и в том числе текстов иноязычной культуры. Последнее стоит подчеркнуть особо. Во-первых, язык является самым универсальным, имманентно свойственным человеку средством отражения своего видения мира. В этой связи, осваивая второй язык, человек получает возможность осваивать иную картину мира. Как показал в свое время академик Л. В. Щерба, личностное развитие человека через изучение иностранного языка происходит благодаря тому, что при встрече с другой картиной мира раздвигаются рамки сознания и осознания мира за счет приобретения еще одного угла зрения на уже известное человеку, усвоенное в процессе первичной социализации, реализующейся на родном языке [5]. При этом, «освобождаясь из плена родного языка», ученик начинает критически относиться к тому, что и как он видит вокруг себя. Рушится представление о незыблом однажды усвоенных понятий благодаря наблюдениям над различными формами восприятия действительности, что позволяет ученику сохранить «открытость горизонта видения» тех или иных проблем. А это является необходимым условием самой возможности совершения любого живого акта мысли, чувства, живого состояния переживания-понимания-действия, требующего личностного участия человека и приводящего к его духовному развитию.

Во-вторых, как уже говорилось, человек выходит в понимание тогда, когда он открывает в воспринимаемом содержании смыслы, то есть интерпретирует это содержание. При этом, поскольку сами смыслы при изучении иностранного языка представлены с помощью языковых средств другого языка, то неизбежно встает вопрос о переводе. Было бы ошибкой полагать, что перевод ограничивается переводом слов. При переводе происходит интерпретация чужой мысли, «воссоздаваемой для других от себя» (И. А. Зимняя), осуществляется выявление сходного в различном и различного в сходном, нахождение «своего» в «чужом», активное создание «своего» из «чужого». Переводчик или, говоря шире, субъект-интерпретатор выступает в данном случае в качестве творческого посредника между двумя культурами, «что требует от него проявления смелости и большой языковой культуры» [3; 50]. Безусловно, что для личностного развития важен не только и не столько сам результат перевода, материализуемый в тексте, сколько индивидуальный опыт интерпретации авторских смыслов в пределах другой языковой и культурной среды. В этом процессе «личность как бы продлевает человеческое “Я”, расширяет территорию своего духовного мира» [4; 45].

Еще одним условием, направленным на обретение учащимися смыслов в процессе обучения, является актуализация личностно-профессиональной позиции учителя как «психомайевта». Коль скоро смысл нельзя дать или создать за самого человека, он всегда ищется и находится человеком в результате собственных духовных, экзистенциальных усилий. В связи с этим изменяется и стратегия деятельности учителя. Учитель в процессе личностно ориентированного обучения из носителя конечного, достигнутого знания превращается в посредника между учеником, проблемой и культурой (И. А. Колесникова, В. А. Конев, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская). Это и есть позиция «психомайевта», который помогает свершиться высвобождению чего-то нового к бытию – того, что может быть рожено только самим учеником, ибо лишь то, что создается, творится самим учеником, обладает для него смыслом. Таким образом, по отношению к процессу постижения и реализации учащимися смыслов в процессе обучения наиболее адекватным педагогическим влиянием является «психомайевтика» как стратегия педагогической поддержки, обусловленная внутренними интенциями личности ученика. На наш взгляд, актуализация личностно-профессиональной позиции учителя как «психомайевта», разворачиваемой в направлении содействия реализации уча-

щимися смыслов, отмечена рядом особенностей. Главные среди этих особенностей следующие:

- создание ситуации, носящей проблемный характер и требующей от учащихся понимания ее смысла;
- проблематизация понимания учащимися смысла в целях выхода его в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию;
- организация диалогического общения учащихся как обмена и сравнения собственных позиций понимания;
- организация рефлексии учащимися собственного понимания смысла среди других пониманий.

Таким образом, выявленные нами педагогические условия включения учащихся в процесс реализации смыслов в процессе обучения позволяют преодолеть отчужденность учащихся от знаний, расширить развивающие возможности процесса образования вообще и обучения в частности, сделав его личностно значимым, живым для учащихся. Только в этом случае можно надеяться на то, что будет происходить смыкание «сверхзадачи» образования, заключающейся в воспитании внутренне ориентированной личности, способной противостоять потребительскому отношению к окружающему миру, с развитием духовных сил учащихся в процессе получения личностно значимых знаний.

* Работа выполнена при поддержке Программы стратегического развития (ПСР) ПетрГУ в рамках реализации комплекса мероприятий по развитию научно-исследовательской деятельности на 2012–2016 гг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Волкова С. В. Философско-психологический и педагогический подход к обоснованию категории «смысл» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Сер. «Общественные и гуманитарные науки». 2009. № 6 (100). С. 80–86.
3. Михеев А. В. Семиотические уровни перевода // Перевод как процесс и результат: язык, культура, психология: Сб. науч. тр. / Ред. И. Э. Клюканов. Калинин: Изд-во КГУ, 1989. С. 43–45.
4. Шелепов В. М. Свобода личности как предпосылка диалога культур // Творческое мышление: Парадоксы и парадигмы развития: тезисы выступлений / Ред. Н. А. Александрова. Целиноград: Ассоциация содействия гуманитарному диалогу, 1991. С. 44–46.
5. Щеба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Педагогика, 1968. 112 с.