

ОБУЧЕНИЕ КАК ДВУЕДИННЫЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ГЛАВНЫЕ ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ В СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В данной статье, которая является логическим продолжением статьи «Базовые понятия классической дидактики в контексте теории смысла», делается попытка дальнейшего переосмысления современных психолого-педагогических категорий, характеризующих учебный процесс в общесмысловой и личностно-смысловой аргументации.

Понятийный состав современной дидактики сложен, неупорядочен. Значительную часть составляют базовые понятия классической дидактики, подвергнутые в предыдущей статье переосмыслению в контексте формирующейся общепсихологической теории смысла. Заметную группу образуют дидактические понятия с ярко выраженным оттенком современности, не наполненные, однако, ни смысловым, ни личностным, если говорить шире, содержанием. К числу таких понятий можно отнести обучение как двуединый процесс и главные движущие силы процесса обучения [2, 8].

Обучение как двуединый процесс означает двуединую деятельность учителя и учащихся. В первую очередь речь идет об их совместной деятельности. Следовательно, по законам этой деятельности она и функционирует, в специфически педагогических условиях. Ясно, что в двуединую, совместную деятельность учитель и учащиеся входят через содержание обучения, объемлющее и сферу сознания учителя, и сферу сознания учащихся.

Наиболее традиционный, простой, хотя и в современной терминологии, взгляд на обучение как двуединый процесс заключается в том, что поступающая от учителя информация – особый ингредиент содержания обучения – без существенных изменений, в готовом виде отражается на «экране сознания» учащихся и затем воспроизводится ими при опросе, закреплении, повторении материала. Надо полагать, и в этом крайнем случае информация, идущая от учителя в виде знаний, художественных образов и т. д., столкнувшись с субъектным опытом конкретных учащихся, ведет себя по-разному. Она либо принимается данным опытом и преобразует его, либо отторгается и уходит в «никуда», либо подвергается учеником переосмыслению и «прирастает» к имеющемуся у него опыту. Трудно представить, чтобы эта информация была абсолютно индифферентной по отношению к субъективной сфере детей. Пожалуй, лишь в двух случаях она может оказаться именно такой: в условиях подачи ее в предельно

«упакованном» виде (изложение с недостаточной информацией) и в условиях отсутствия в ней для учащихся нового (изложение с избыточной информацией). В первом случае изучаемый материал находится за пределами его понимания учащимися, во втором – он прокручивается холостым образом. Имеет значение и способ подачи информации: он может быть либо направленным, учитывающим тезаурус именно «этого» ученика, и рассеивающим, без конкретного адресата «посланных» знаний. В случае направленных способов подачи информации вероятность преобразующей деятельности учащихся будет большей.

Легко сделать вывод, что описанный вариант двуединой учебной деятельности является субъект-объектной моделью обучения, от которой на практике учителя пытаются уйти, а в теоретической дидактике – тем более. Все же обратим внимание на то, что даже в субъект-объектном обучении, в котором ученик предстает, без преувеличения, объектом деятельности учителя, не исключены проблески смысловой активности учащихся уже на уровне усвоения знаний. Это происходит во всех случаях, когда наличествующие ценности сознания ученика выхватывают из общего потока содержания по каким-либо признакам значимую информацию и на ней замыкаются. Смысл реалий, скрываемых в учебном материале, оказывается проявленным, свидетельствуя об универсальной способности сознания к самоактуализации.

К сожалению, в изложенной модели смысловая деятельность учащихся, как правило, минимальна. При направленной подаче материала, т. е. в процессе достаточно жесткого и прямого управления познавательной деятельностью учащихся, раскрывающиеся ребенку смыслы «чего-то», в «упакованном» виде задаваемые все же учителем, имеют значительную вероятность оказаться вне базовых ценностей личности, ее актуального и даже потенциального «я». Некоторые из смыслов могут восприниматься как навязываемые учителем, не до конца ученику раскрывшиеся и побуждаемые к принятию внешним воздействием, грозящие

быть здесь же утраченными. Рассеивающие способности подачи информации, не обладающие способностью столь жесткого управления индивидуальной деятельностью учащихся, часто лишают их и этой минимальной возможности. Как ни покажется странным, в целом четко управляемая деятельность учащихся, свойственная субъект-объектной организации учебного процесса, оказывается наименее управляемой, предельно стихийной, неупорядоченной, малопродуктивной именно в личностно-смысловой сфере обучения [1, 2, 3, 8, 9].

В значительно большей степени появляется возможность использовать смысловой резерв, содержащийся в двуединой учебной деятельности, если ее «обернуть», взяв процесс обучения не со стороны учителя как субъекта деятельности, а со стороны учащихся. Они здесь более самостоятельны, обладают большей свободой, большим пространством выбора. Деятельность учителя заключается не в трансляции знаний учащимся, а в координации их деятельности, в ориентации ее на запланированный результат, в активизации учащихся на проникновение в знания, овладение ими способами деятельности. Управление деятельностью учащихся приобретает в данном варианте совместной деятельности учителя и учащихся опосредованный, косвенный характер, осуществляется через ситуации процесса, их создание учителем и организацию условий выхода из них. Контакт учителя и учащихся, в отличие от предыдущего варианта, в котором он срабатывал между ними напрямую, «сквозь» толщу содержания, здесь имеет не столь линейный характер. Его истоком является решаемая проблема, предметная, интеллектуальная, поисковая деятельность. Квалифицируемая как субъект-субъектная, эта модель обучения может принять крайне «левый» уклон: учитель как носитель современной культуры, оставаясь субъектом учебного процесса, может перейти и в ранг объекта – объекта восприятия его учащимися, предмета их мыслей, чувств, переживаний.

Из сказанного видно, что учащиеся, свободные в своей оценке учителя и в двуедином процессе обучения участвующие «на равных», имеют в рассматриваемом варианте обучения возможность соприкосновения с «живыми» смыслами учителя как человека, воплощающего культуру, а значит ее смысловые установки, обретшие вид интегральной индивидуальности в конкретном индивидууме. Психологи оперируют понятием интроекция – поглощение. В межличностном общении, присущем рассматриваемой модели обучения, без труда обнаруживается явление смысловой интроекции, назовем

ее так. При этом факт интроекции заслуживает положительной интерпретации. Личностные ценности детей замыкаются на тех носимых учителем смыслах – субъектных для него и объектных для других, – в которых и учащиеся могут увидеть собственные смыслы. В выборе престижных с точки зрения воспринимающего свойств и качеств учителя ребенок свободен, и это важно с позиций оценивания смысла как педагогического фактора.

Главное, однако, характеризуя двуединую учебную деятельность во втором ее варианте, мы усматриваем в другом: человек в этот мир пришел с поисковым, исследовательским рефлексом, дарованным ему природой. В поисковой деятельности многие учащиеся видят для себя смысл, и если задать учащимся определенную палитру не репродуктивной, а преобразующей деятельности, то субъективный опыт детей, «замешанный» на генетике и испытавший социализацию, отыщет в содержании, базируемом на деятельности, нужный ему ее вид. Когда учитель просит учащихся посмотреть в окно на плывущие в весеннем небе облака и написать микросочинение о том, что они в них видят, то один может увидеть льва и написать о нем, другой – парус и по-своему выразить к этому свое отношение, третий – математические сфериды и написать что-нибудь в образной форме о них. Смысловая дифференциация процесса обучения вызвана в данном случае таким заданием, которое обусловило ситуацию выбора, актуализировало, следовательно, адекватные конкретной ситуации ценностные ориентации учащихся.

В целом же, как и в предыдущем варианте двуединой деятельности учащихся и учителя, в изложенном ее виде смысл не является доминирующим фактором самоактуализации детей и реализации других задач обучения по ряду обстоятельств. В научной дидактике перекося наблюдается с духовной в предметную, вещественную, прагматическую деятельность. Смыслы как единицы сознания, вся его смысловая матрица оказываются задействованными лишь в той мере, в какой прагматическая культура является частью общей культуры. Бесспорна также заданность содержания, заметно ограничивающая возможности сознания как фактора личностного развития учащихся [3, 4, 5, 6, 7].

Вывод по вопросу обучения как двуединого процесса состоит в том, что в современной традиции рассматривать ее как взаимодействие учителя и учащихся, осуществляемого в пределах информационного, знаниевого поля, поля значений. Такое поле соотносимо с сознанием, но не эквивалентно ему. В результате, как отмечают исследова-

тели, личностные структуры сознания ребенка оказываются активно не задействованными в учебном процессе, резерв сознания остается не использованным. Даже в том случае, если обучение предстает «как единое поле деятельности учащихся», которому сознание как бы делегирует свои функции, деятельность едва ли выполняет смыслообразующую роль.

Считаем целесообразным использование в педагогике и педагогической психологии понятия смыслового поля. Со стороны детей это место интенсивного замыкания личностных смыслов учащихся на объективных ценностях учебного материала, возникновения новых смыслов, затухания имеющихся, актуализации прежних. Со стороны учителя это место замыкания его личностных смыслов на ценностях того же учебного материала и в той же точке, возникновения новых смыслов, смысловой переориентации.

Вопрос о главных движущих силах процесса обучения тесно связан с вопросом об обучении как двуедином процессе, они располагаются именно здесь – в плоскости «учитель – ученик».

Актуальность вопроса объясняется тем, что если глобальная цель обучения и образовательного процесса в целом заключается в развитии ребенка (индивидуально-личностный аспект цели), то возникает вопрос: есть то, посредством чего можно развивать? Вопрос порождает множество ответов: логические задания, познавательные задачи, преобразующее повторение, изложение с задержанной информацией, упреждающие решения, опережающие задания и т. д. Все названные приемы, методы, виды учебной деятельности дидактика сводит к понятию главных движущих сил процесса обучения и определяет их – по крайней мере, определяла до недавнего времени – как противоречие между наличным уровнем знаний, умений, навыков, способов деятельности учащихся (сторона обучения, представленная деятельностью обучаемых) и знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, подлежащими освоению и поступающими от учителя (сторона обучения, представленная деятельностью учителя). Иначе говоря, уровень имеющейся у учащихся информации и уровень информации, предписываемый целями обучения, оказываются внутренне рассогласованными, и источник развивающих возможностей обучения дидактика усматривает в указанном рассогласовании. В возникшей ситуации, как отмечают психологи, периферийные зоны сознания человека затушевываются и его внутренние механизмы перемещаются в «центр ясного сознания». Все

структуры сознания сосредотачиваются вокруг неизвестного, и образовавшаяся «фиксированная точка сознания» – точка возникновения интереса, желаний, влечений. На стыке встречных потоков информации из подобной ситуации ученику бывает трудно выйти, пока он не найдет способ разрешения противоречия. Учащиеся оказываются между противоположностями, единство которых ими «не схватывается» и которые воспринимаются как несовместимые, взаимоисключающие. Поскольку мышление гармонично, сбалансировано, то подобных противоречий оно «не терпит», стремясь к равновесию, самоактуализируется.

Согласимся с тем, что ученик, попав в «пограничную область», ситуацию «нарушенного равновесия», пространство «беспокойного состояния духа», ситуацию «ощущения близости истины», «зону ближайшего развития», выступает в роли субъекта, осуществляющего развитие прежде всего когнитивных, гностических структур собственного сознания. Продуктом его самосозидающей деятельности является дивергентное, разнонаправленное мышление.

Так, приблизительно, трактовались и трактуются главные движущие силы процесса обучения. В основном так же они понимаются и нами.

Личностно-смысловой контекст нашей темы, однако, побуждает взглянуть на одно из наиболее значимых и крупных понятий современной дидактики под таким углом, под которым оно либо подвергается коррективам, либо отторгается как несовместимое с новыми парадигмами образования. На наш взгляд, главные движущие силы, как они все еще понимаются в науке, подлежат переосмыслению, такому их истолкованию, при котором данное понятие не разрушается и не отрицается, а обогащается, наполняется новым содержанием.

Смыслы главных движущих сил обучения, как они (силы) изложены выше и интерпретируются в дидактике, обнаруживают себя, начнем с этого, в таких эмоциональных состояниях детей, как ожидание, удивление, восторг, радость, разочарование и другие, сопровождающие весь процесс возникновения и разрешения противоречий состояния. «Кванты» переживаний могут быть вызваны обстоятельствами и неличностного характера, например, стимульными действиями педагога. Мы же говорим о тех случаях, когда нет иных причин к их возникновению, кроме факторов личностного порядка. За этим могут скрываться смыслы учащихся, как следствие коллизий, столкновений объективных значений, происходящих, конечно же, в их субъективной сфере. Отно-

шение ученика раздельно к знаниям, находящимся во взаимной оппозиции, может быть и нейтральным, и на каждом из них субъективный опыт ребенка может и не «замыкаться», не получить продолжения и развития. Во взаимной же неоднозначной соотнесенности они могут повернуться к ребенку такой общей гранью, которая будет воспринята им как проблема, наполненная, следовательно, смыслом. Чтобы быть воспринятой, она должна быть осознана учеником именно как противоречие, и осознание придает ей смысл.

Относительно сказанного некоторые вопросы психологически и педагогически особенно интересны. Первый из них заключается в том, что учеником может осознаваться объективный смысл проблемы, но он может не видеть в ней смысла для себя. Психологи подчеркивают, что смысл чего-то является и смыслом для чего-то. В то же время понятно, что к заключению о смысловой актуальности проблемы ребенок приходит в результате целого ряда открытий субъективных смыслов для себя. Второй вопрос является продолжением первого и отражает такую ситуацию процесса обучения, при которой объективные смыслы, ставшие явными ребенку вследствие работы его сознания по осмыслению противоречий между объективными значениями знаний, вступают в противоречие с субъективными смыслами самого ученика. Такую ситуацию можно характеризовать как противоречие в противоречии. Психологическое напряжение, «раздвоение» сознания, пульсация самодвижения мысли, неопределенность выбора – условия, обеспечивающие в нашем случае развитие смысловых структур личности. Наконец, третий вопрос, от-

ражающий один из вариантов смыслового подхода к пониманию движущих сил обучения, относится к такому состоянию противоречий между «сущим» и «должным» опытом ребенка и содержанием учебных стандартов и программ, когда ребенок ищет «свои» смыслы в объективных смыслах и они совпадают. Смысл смысла – вопрос, подлежащий решению и в теоретической дидактике, и в практической деятельности педагогов.

Излагая выше материал, мы предположили в принципе безличностное отношение учащихся к знаниям, смысл которых «высекается» лишь при их взаимном соприкосновении в целостном двуедином пространстве сознания учителя и учащихся. Теперь представим, что ученик не безотносителен к реалиям как в знании, включенном в его личностный опыт, так и в знании, подлежащем усвоению. Ученик любит или не любит, ему нравится или не нравится что-то из того, что изучается. Знания в восприятии учащихся знаниям рознь. Они могут иметь для них характер убеждений, мировоззрения, базовых ценностей. Во всех случаях, как видим, знания, циркулирующие в двуединой деятельности учителя и учащихся, включены в пристрастную, смысловую сферу субъектов процесса обучения. Квалифицированно используя данное обстоятельство, учитель в состоянии повысить развивающий потенциал рассматриваемого противоречия как движущей силы учебного процесса.

Полагаем, что в сказанном содержится набросок к дальнейшему переосмыслению главных движущих сил процесса обучения, аргументации их на общесмысловой и личностно-смысловой основе.

Список использованной литературы:

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе. Дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1989.
2. Абакумова И.В. Личностный компонент в структуре процесса обучения. Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1989.
3. Абакумова И.В. Современные теории смысла и их влияние на общую теорию обучения. М.: Ежегодник РПО. Психология и ее приложения. Том 9, вып. 3, 2002.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд. МГУ, 2001.
5. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. Самара, 1998.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Изд. Смысл, 1999.
8. Фоменко В.Т. Дидактический стандарт содержания образовательного процесса // Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. Ростов-на-Дону, 1996.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированная школа // Взрослые и дети в образовательном пространстве. М., 2001.