

Зотова Н. Г.

**ФЕНОМЕН СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/16.html](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/16.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. II. С. 60-63. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

лико значение производственной практики. Непосредственное погружение студентов в соответствующую социально-профессиональную среду, безусловно, оказывает на них серьезное нравственно-психологическое воздействие. Происходит освоение широкого спектра профессиональных ролей, создающее ориентировочную основу поведения и деятельности личности студента в производственной сфере.

Развивающая социокультурная деятельность студентов как особая среда воспитательного пространства колледжа отражает широкое многостороннее взаимодействие студентов с окружающей природно-социальной средой на основе формирующейся системы социально-ценностных отношений. Внеучебная деятельность студентов связана с удовлетворением их различных потребностей, интересов и склонностей, организацией разносторонней творческой деятельности, созданием условий для их личностного и профессионального развития.

Особое место в развивающем воспитательном пространстве колледжа занимают молодежные общественные структуры, объединения, которые являются эффективной формой социального воспитания юношей и девушек; именно в ней интегрируются слагаемые процесса развития личности и саморазвития (самоопределение, самореализация, самоутверждение). В пределах колледжа педагоги создают разумно организованный досуг молодежи – среду их жизнедеятельности, тот микросоциум, в котором молодой человек реально может проявить себя как субъект деятельности в различных статусах и позициях (в индивидуальной и коллективной, исполнительской и творческой деятельности). В частности, организация студенческого самоуправления (как развивающей среды) становится не просто режимом организации совместной деятельности студентов, а эффективным средством приобретения личного жизненного опыта самостоятельности, человеческого общения, отношений коллективной совместной деятельности, эмоционально-нравственного развития. Наша практика показывает, что среди множества факторов, влияющих на состояние воспитательного пространства, его обогащение, результативность, студенческое самоуправление, другие молодежные общественные объединения занимают свое реальное место в процессе социально-профессионального становления личности.

Предметно-эстетическая среда представлена свето-, цвето- и формообразующими элементами, в своей совокупности создающими особый климат в колледже, который влияет на образ жизни студентов, на восприятие ими окружающей действительности. Сами стены в колледже становятся средством формирования и развития студентов, смена цвето-световой гаммы в различных помещениях позволяет снять эмоциональное напряжение, зрительную усталость. Смена визуальных полей выполняет вместе с тем релаксационную функцию.

Символическая насыщенность предметно-эстетической среды обеспечивает возможность повышения осознанности этой среды всеми представителями сообщества колледжа. Она становится выражением культурной преемственности разных поколений студентов, их духовного родства, способом сохранения традиций колледжа.

Деятельность студентов по преобразованию предметно-эстетической среды мы рассматриваем как совокупность физических, интеллектуальных и душевных усилий, в которых личность выражает и обогащает себя посредством создания социально значимых ценностей. Здесь актуализируются коллективные созидательные потребности, разнообразные творческие потенциалы студентов и педагогов.

Важным условием повышения воспитательного потенциала предметно-эстетической среды является ее постоянное обновление в соответствии с концептуальными идеями воспитательной системы колледжа, интересами, вкусами, творческими возможностями всех членов коллектива. При этом каждое новое поколение студентов привносит в нее что-то свое, тем самым обогащая пространство жизнедеятельности студенческого сообщества. Предметно-эстетическая среда колледжа обладает своим символическим значением, что обеспечивает дополнительные возможности познавательного, эстетического, этического развития студентов, способствует созданию благоприятного имиджа учебного заведения.

В процессе реализации модели развивающего воспитательного пространства колледжа педагогический коллектив стремится к разумной дифференциации и интеграции развивающих сред как компонентов целостного пространства развития личности студента. При этом главными приоритетами выступают: ценность человека, признание права каждого на саморазвитие и самореализацию, ценности профессионализма и научного знания, ценности творчества и ценности культуры.

Таким образом, созданное в колледже творческое пространство развития личности, представляет собой целостное социальное образование, создающее позитивную, психологически благоприятную среду жизнедеятельности студентов в процессе их социально-профессионального становления.

## ФЕНОМЕН СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Зотова Н. Г.*

*Волгоградский государственный педагогический университет*

Феномен смыслообразования сложен и многогранен, он еще почти не разгадан наукой не смотря на то, что история обращения к проблематике смыслообразования начинается с античных времен, в которых оно

рассматривается как процесс, состоящий из двух последовательных этапов: анализа и синтеза.

Попытки его распаковывания осуществляются философией, социологией, психологией, педагогикой и другими науками, предметно исследующими человека и его деятельность. Многие аспекты механизмов обретения личных смыслов и интерпретации смысловых процессов можно встретить на страницах учебников, научно-популярных изданий и в текстах различных научных исследований, но в целом закономерности смыслообразования остаются белым пятном гуманитарных дисциплин.

Необходимо отметить наиболее значимые исследования разных лет, в той или иной мере отражающих вопросы смыслообразующего порядка. Это труды представителей отечественной философии (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. Н. Ильин, Н. Ф. Лосев, В. В. Розанов, В. С. Соловьев, С. Л. Франкл). Фундаментальные исследования представителей западной гуманистической психологии (Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понти, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, А. Лэнгле) и весомые, концептуальные труды отечественных психологов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, В. А. Иванников, А. А. Кроник, Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, В. А. Петровский, Е. В. Субботский и др.). Проблемы смысла и смыслообразования изучают и в контексте синергетики, аксиологии, экзистенциализма, феноменологии. Тем не менее, от общепринятого понимания процессов смыслообразования, наука по-прежнему далека.

Вместе с тем вполне очевидно и то, что без опоры на имеющиеся знания о смыслообразовании и исследовании его механизмов существенно улучшить наше понимание и наши возможности по качественно новому управлению процессами развития личности в учебной и становления личности в профессиональной (педагогической) деятельности, принципиально невозможно.

Например, по существу, все предлагаемые инновации в образовании, так или иначе, прямо или косвенно сводятся к мобилизации смыслообразующих стратегий, базирующихся на еще недостаточно научно выверенных представлениях о смысловом самоопределении субъекта в социуме, мире профессий, пространстве знаний, о возможных способах формирования его смыслопоисковой активности, ценностного отношения к себе, другим людям и деятельности.

Традиционное знаниево-функциональное образование представляет собой совокупность заданных при помощи дидактических средств (программ, учебников и т.п.) особым образом переработанных сфер культуры, присвоение которых обучаемым осуществляется через посредство адекватным этим сферам предметных деятельностей. Каждый вид предметной деятельности в идеале гарантирует стандартизованную ориентировку в изучаемой сфере, принятия ее значения. Однако нельзя подобрать такую деятельность, которая гарантировала бы "требуемый смысл". Согласно В. Франклу, сложность заключается в том, что смысл нельзя дать или создать за самого человека, - попытка дать человеку смысл, сводится к морализированию - его можно только найти, "обнаружить возможность на фоне действительности". Личностные смыслы вырабатываются самостоятельно, не принимаются готовыми. Они формируются на основе переживания, а не рациональным путем и не могут быть сформированы "ни передачей сообщения, ни прямым материальным взаимодействием".

Появились работы, целью которых является исследование взаимосвязи обучения и смысла, представив, смысловые структуры человека как механизм регуляции его жизнедеятельности, а обучение как механизм регуляции самой смысловой деятельности, фактор управления смысловыми структурами ребенка (И. В. Абакумова, Е. М. Азарко, И. А. Рудакова). Таким образом, развернулась научная дискуссия о смыслообразовании в учебном процессе.

Не остается без внимания и смысловая сфера личности (Е. В. Бондаревская, И. Б. Котова, В. Я. Ляудис, М. Н. Миронова, Е. Н. Шиянов, А. В. Серый, М. С. Яницкий) и природа ценностно-смыслового отношения к тем или иным аспектам профессиональной подготовки и деятельности (Б. И. Додонов, Е. И. Исаев, Г. Ф. Карпова, В. В. Сериков).

Исследования же, посвященные проблемам смыслообразования в педагогической деятельности, чрезвычайно малочисленны, и связаны, в основном с изучением мотивации выбора профессии, учебной и профессиональной мотивации.

К сожалению, приходится констатировать, что проблема создания единой концепции профессионализации учителя, учитывающей смыслообразующую природу этого процесса, имеет фрагментарный отражательный характер в психологии труда, в возрастной и педагогической психологии, в психологии сознания и личности. Необходимо объединить различные парадигмальные установки для построения стройной системы объяснительных принципов смыслообразования в педагогической деятельности, которые позволят осмыслить ее феномены в смысловом контексте современной социально-образовательной ситуации. Цель исследования состоит в поиске и изучении психологических механизмов, обеспечивающих научное обоснование сущности, структуры и процесса смыслообразования педагогической деятельности как основополагающего «мега – принципа» определения путей успешного профессионального функционирования и развития педагогов.

Для интерпретации «смысловых» идей педагогической деятельности, необходимо выделить положения О. М. Краснорядцевой, разрабатываемые ею в контексте теории психологических систем, где она отмечает, что процесс смыслообразования осуществляется за счет появления особого вида смыслов, переводящих потенциальные потребности в актуальные. Первый вид смыслов – это те смыслы, в которых устанавливается значимость предмета по отношению к уже актуальным потребностям и мотивам, вызвавшим деятельность.

Второй вид смыслов возникает на основе открываемой в предмете возможности организовать новую деятельность, отвечающую более высоким по рангу потребностям. Краснорядцева считает, что источником мотивообразования в деятельности являются взаимоотношения между ценностно-смысловой структурой ситуации и профессиональным образом мира. То, что имеет смысл для выполнения деятельности (здесь и теперь), может не соответствовать базовому представлению личности о профессии. Причем это несоответствие, как правило, отражается эмоционально. Но побуждают не эмоции, говорящие о рассогласовании между актуальными смыслами и базальными ценностями, а готовность личности реализовать личностный и профессиональный потенциал.

В свою очередь характер деятельности оказывает существенное влияние на формирование личностного отношения к ней. Отечественная психологическая наука, опираясь на закономерности развития личности, указывает, что не всякая деятельность способствует развитию личности. Чтобы развитие личности происходило, объективное значение деятельности и личностный смысл не должны расходиться друг с другом.

Фундаментальным признаком человеческой деятельности является то, что она не только реализует жизненные исходные отношения субъекта, но и порождает новые жизненные отношения; раскрывает свою несводимость к первоначальному зафиксированным жизненным ориентациям.

По мнению основателя теории личностных конструкторов Дж. Келли: «Каждый человек рассматривает поток событий своей жизни через призму своих представлений». Отсюда следует, что любое явление, в том числе и педагогическая деятельность, может быть, отражено бесконечным разнообразием конструкций, т.е. представлений о нем.

Таким образом, любая педагогическая ситуация, предлагая какое-либо предметное содержание, предполагает его субъективную интерпретацию ее субъектами, т.е. нахождение ее личностного смысла, призвана актуализировать, вызывать процессы смыслообразования. Однако необходимо рассмотреть источники критериев субъективного оценивания ситуации.

Д. А. Леонтьев предлагает три источника критериев для внутреннего оценивания субъективных смыслов ситуаций: внешний мир, включая других людей, рассматриваемых как объекты; внутренний мир самого субъекта; другие люди как носители общего смысла. Соответственно выделенным источникам, можно выделить ситуации, в которых смысл задается объективными отношениями, т.е. осмысленной ситуацией в осмысленном мире, когда смысл конституируется отношением между ситуацией и мотивацией субъекта. Это конкретное «интеллектуальное отношение между тем, что субъект делает и определенной формой осознанной потребности, цели, намерения или плана».

Другим образом реализация смысла возможна при «чисто» субъективной интерпретации смыслов ситуации, т.к. ситуации имеют смысл лишь в отношении к действующему субъекту. Д. Магнуссон называет такие более фундаментальные моменты, детерминирующие субъективный смысл ситуаций, как опыт и историю жизни личности, знания, хранящиеся в ее долговременной памяти. Его дополняет Нюттен, который считает, что истоки смыслов следует искать не столько в прошлой истории субъекта, сколько в актуальных поведенческих структурах. Вместе с тем выявление инвариантных смыслов в различных ситуациях служат ключом к раскрытию фундаментальных потребностей субъектов образовательного процесса.

Процесс обучения с позиций психолого-педагогической концепции самообучающейся личности Л. Томас, рассматривается как конструирование новых смыслов и реконструирование уже существующих в направлении повышения их соответствия личным целям и реальным отношениям, в которые вступает индивид.

Гендлин выделяет четыре типа отношений, в которых рождаются новые смыслы или существующие получают новое содержание - отношение метафоры, схватывания, релевантности и иносказания. Применительно к педагогической ситуации эти отношения будут иметь место, если учебный материал не преподносится в форме общепринятых значений, а подразумевает внутреннюю напряженную мыслительную работу по выработке собственного смысла, так как метафора - это скрытое сравнение, обладающее неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений. По существу, по-новому осмысливая то или иное явление, метафора позволяет вскрыть, прояснить его внутреннюю сущность. Отношения схватывания и релевантности соответственно подразумевают усвоение, понимание сути обсуждаемых проблем и уместности тех или иных вариантов ее решения применительно к конкретной ситуации. Отношение иносказания предполагает использование аллегорических выражений, способствующих развитию у студентов способности воспринимать иной, скрытый смысл. Таким образом, перечисленные отношения подразумевают выражение смысловых значений посредством соответствующих символических форм.

Творческая устремленность, направленная на новое раскрытие смыслов, делает более гибкой смысловую структуру самой личности, которая оказывается способной к трансценденции - выходу за пределы своих границ, без саморазрушения. Следовательно, утверждается динамическая, созидательная природа смыслов. Выход за пределы ситуации подразумевает надситуативность ее цели, когда начинаются складываться и воплощаться новые требования личности к себе, избыточные по отношению к первоначальным. Оказаться «над» ситуацией - это значит действовать, превышая «пороговые требования» ситуации, как бы поднимаясь над ними. «Надситуативность» может означать сочетание моментов принятия требований ситуации и преодоление их [Петровский 1996: 2]. Внутренняя необходимость формирования моментов надситуативности определяется тем, что в ходе целенаправленного действия субъект вынужден осуществлять поиск средств

реализации цели, что означает опробывание различных элементов ситуации в качестве потенциальных условий осуществления действия. Как постановка, так и реализация цели невозможна вне построения более широкого, чем это было необходимо, образа предметных условий осуществления деятельности. Мысленно «проигрывая» некоторое возможное действие, индивид делает первый шаг к его осуществлению. Отмеченная надситуативность цели особенно наглядно проявляется в деятельности учителя.

Основные характеристики переживаемых смыслов связаны с их потенциальной неисчерпаемостью, возможностью вступать в разнообразные функциональные отношения с другими смыслами. Ведь смысл является не только личностным, он может передаваться и обмениваться. Взаимодействие смысловых систем определяется ситуацией межличностного взаимодействия. Однако необходимо иметь в виду, что межличностное взаимодействие в условиях учебной ситуации может иметь два различных модуса. Один из них - уровень внешних коммуникаций, на котором человек взаимодействует с другим на деловом - логически структурированном уровне, оставаясь замкнутым на самом себе, сохраняя в неприкосновенности свою селективно взвешенную систему смысловых представлений. Например, в научных спорах, диспутах, организуемых в рамках учебных занятий, несмотря на всю их напряженность, все может закончиться ничем - каждый остается в капсуле своих собственных смысловых представлений. Другой модус взаимодействия - «трансперсональный» [Налимов 1989: 1]. Это - размыкание индивидуума, переоценка его смысловых позиций. Мы полагаем, что такая переоценка будет происходить при соединении двух факторов: в предоставлении субъектам образовательного процесса свободного нравственного выбора своей личностной позиции и влияния на этот выбор личности преподавателя. По сути, речь идет о процессах интериоризации и экстериоризации.

Таким образом, искусство быть личностью для педагога, заключается в том, чтобы создать условия для развития личности другого. Нравственный выбор выступает, как механизм развития личности и понимается как ее обоснованное решение. Имеются в виду переходы от внутреннего к внешнему (экстериоризация), от мысли к действию, где нужны эмоциональная и нравственная оценка и волевое усилие. При отсутствии выбора происходит отторжение, неприятие, навязывание извне позиций, оценок, ценностей.

Механизмы интериоризации и экстериоризации играют важную роль в развитии аффективно-эмоциональной, нравственной, личностной, смысловой сферы личности, что выражается в переходах от содействия к сочувствию, к сопереживанию, к порождению жизненных смыслов, а от них к самостоятельным свободным и ответственным поступкам.

#### *Список литературы*

- Налимов В. В.** Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. - М.: Прометей; МГПИ, 1989. - 287 с.
- Петровский А. В.** Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - С. 512.
- Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. II. - 328 с.
- Современный человек: цели, ценности, идеалы:** Реферат. сборник к XVIII Всемирному философскому конгрессу. - М.: ИНИОН АН СССР, 1988. - Вып. 1. - 234 с.
- Франкл В.** Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 189 с.
- Gendlin E. T.** Experiencing and the Creation of Meaning. - N.Y., 1962. - XVIII. - 302 p.
- Kelly G.** The Psychology of Personal Constructs. - N.Y., 1955. - Vol. 1. - 541 p.
- Magnusson D.** On the Psychological Situation // Ibid. - 1978. - № 544. - P. 1-30.

## ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ МЕЖМУНИЦИПАЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

*Ирискина О. В.*

*Саратовский государственный социально-экономический университет*

Современное местное самоуправление создается в России с начала 90-х годов XX века. Характерная для советского государства централизованная вертикаль власти, будучи несовместимой с новым общественным устройством, требовала замены, которой и явилась организация местной власти, не связанной с непосредственным руководством государственного аппарата. Организованная и действующая в интересах местного населения муниципальная власть призвана самостоятельно, но под контролем и по правилам, установленным государством, решать все вопросы, которые связаны с жизнеобеспечением граждан в пределах городов, сел, поселков и на других населенных территориях [8, с. 7]. Синхронно этому процессу стало развиваться явление, которое в муниципальном праве обозначается «межмуниципальное сотрудничество» [4, с. 194].

Право на объединение местных властей было установлено статьей 2 Закона Российской Федерации № 1550-1 «О местном самоуправлении в Российской Федерации» 1991 года [2], предусматривающей возможность объединения городов и поселков в ассоциации в целях более эффективного осуществления своих прав и интересов [4, с. 194].

Установление стабильных отношений, формирование обычаев и норм в связях муниципальных образо-