

## ЗНАЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ «СМЫСЛА» В РЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

*Н.Б. Колесникова*

Наука как особая форма познания той или иной сферы объективной действительности начинается со становления, кристаллизации своего категориального аппарата. Именно в нем отражается сущность данной науки, ее предмет, объект, позволяющий изучать те или иные факты, сведения в рамках определенной научной системы.

Один из основных путей междисциплинарного подхода к научному анализу тех или иных процессов — это использование категорий, понятий одного научного знания при осмыслении явлений, которые являются предметом научного исследования другого.

Для педагогики, как научной, так и практической, психология играет роль методологической базы. Однако особенно это касается практической педагогики, где используется давно устоявшийся набор психологических понятий, таких, как психика, психические процессы, личностные свойства, восприятие, мышление, эмоции, деятельность, общение и т.д., описывающие психические феномены, которые служат отправной точкой для преобразующей педагогической деятельности. Тем не менее, в психологии есть ряд давно разрабатываемых категорий, оказавшихся за рамками пристального внимания педагогов, которые могли бы стать неотъемлемой частью и категориального аппарата теоретической педагогики, в определенном аспекте, и точкой приложения активного педагогического воздействия. Одной из таких категорий, которой оперирует, кстати, не только психология, но и философия, лингвистика, является «смысл».

В построенной Л.С. Выготским концепции истории культуры как развитии системы знаков, служивших для управления поведением, нашла разрешение проблема трансформации культуры в сознание личности, отразилось понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности культуры.

Важнейшей образующей сознания, с точки зрения школы Выготского (А.Н.Леонтьев, С.П.Рубинштейн, Б.С.Братусь и др.), являются смыслы или смысловые системы. Причем если структурной единицей общественного сознания определены значения как обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, значения или даже умения как обобщенного образа действия, нормы поведения и т.п., то в индивидуальном сознании значение преломляется через субъективное к нему отношение человека и превращается в иное качественное психологическое образование — в личностный смысл. Как писал

Б.С. Братусь, «...смысл есть прошедшее через жизнь (систему деятельности) человека значение.» [1; 125]. Совершенно справедливо В.П.Зинченко определяет процесс образования, точнее, его основу как взаимную трансформацию значений и смыслов, процессов означения смыслов и осмысленности значений. «Означить смысл — значит задержать реализацию программы действия, мысленно проиграть ее, продумать. Осмыслить значение, напротив, — значит извлечь уроки из осуществленной программы действия...» [2, 29]

Взрослый, в данном контексте учитель, становится для ребенка важнейшим посредником, так или иначе несущим и олицетворяющим собой новый культурный смысловой уровень. Смысловые отношения сначала как бы разделенные между ребенком и взрослым, становятся затем собственными внутренними отношениями ребенка к действительности. На уровне школьной программы происходит активный, а порой и пассивный, процесс усвоения значений, но перевод их в ранг личностных смыслов — это фундаментальная проблема педагогической деятельности. Результат этого процесса отражен в знаменитой формуле: образование — это то, что остается, когда все выученное забыто.

Становление личностных смыслов — это проблема, далеко выходящая за рамки управляемого процесса обучения и воспитания в стенах образовательного учреждения, оно продолжается всю жизнь, проходит через всю бытийность человека.

Тем не менее педагогической становится задача осознания ребенком личностных смыслов. А.Г.Асмолов подчеркивал, что личностные смыслы представлены в индивидуальном сознании на неосознаваемом уровне, но если личностный смысл осознается, то он может стать ценностью личности.

Не претендуя на полное освещение условий, влияющих на процесс становления личностных смыслов, остановимся на некоторых аспектах, которые, с нашей точки зрения, являются актуальными для вышеобозначенного процесса.

Первое, учитель может быть носителем как значения, так и личностного смысла. Поясним, что мы имеем в виду: у самого учителя может не сложиться субъективного (пристрастного) отношения к значению, которое «сообщает ему смысл» (Леонтьев). В таком случае такое «беспристрастное» значение может породить только знак, закрепленный в мышлении памятью, который легко стирается.

По мысли же М.М.Бахтина, «... смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам...» [3; 350].

К тому же, по мнению многих психологов (О.К.Тихомиров, В.В.Знакин и др.), занимавшихся смысловой теорией мышления, понятия «знать» и «понимать» различны. При формировании понимания происходит включение нового, получаемого в мыслительной деятельности знания, в систему знаний, уже имеющихся у человека. Устанавливается соответствие отраженной в значении понимаемой действительности некоторой субъективной ценности, оценочному образу, возникшему в процессе мыслительного поиска. Понимание связано не столько с процедурами получения нового значения, сколько с процедурами его осмысления. Но тогда необходимо признать, что ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта. Такой подход является основным в лично-ориентированном обучении. Хотя сам термин подвергался критике Б.Т.Лихачевым в статье «Основные категории педагогики», он считал, что обучение не может не обходиться «без взаимодействия» с личностью». Теоретически это верно, но на практике очень часто намечаются общие цели и конечные результаты педагогического воздействия без учета «сопротивления материала», каким является ученик, без признания индивидуальности, самоценности каждого ребенка, наделенного своим, неповторимым субъективным опытом, отраженным в уже сложившейся смысловой сфере.

Более того, сознание имеет неосознаваемую потребность выстраивать в иерархически структурированную систему элементы своего содержания по признаку их субъективной значимости. И у каждого ребенка создается своя структурная иерархия, без учета которой попытка «встроить» те или иные значения, даже с помощью самой искусной педагогической технологии, успеха не приносят.

Как писал Л.С.Выготский, «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления». [4, 357].

Аффективной стороне обучения практический учитель уделяет чрезвычайно мало внимания. И прежде всего потому, что слабо эмоционально мотивирован сам и забывает, что процесс учения — это, по сути опыт духовных разысканий и обретений, никогда не исчерпываемый познавательной гранью. Вспоминаю строки введения замечательного труда П.Д.Успенского «Новая модель Вселенной», поразившей меня как учителя, всегда ищущего новых мотивационных подходов: «Я ученик второго или третьего класса .... Передо мной лежит «Физика» Малинина и Буренина... с жадностью читаю ее, охваченный энтузиазмом и каким-то восторгом, сменяющимся ужасом, передо мной расстилаются необозримые горизонты неведомой красоты. Мне кажется, будто какие-то неизвестные нити, о су-

ществовании которых я и не подозревал, становятся доступными зрению, и я вижу, как они связывают предметы друг с другом. Впервые в моей жизни из хаоса вырисовываются очертания цельного мира... Но что же я читаю? Я читаю главу о рычагах.» [5, 12] Исключительно важно для учителя, вместе с учеником воспринимая и описывая действительность, строить образ мира, понимая, что смысл упорядочивает образы в картину мира.

Самая большая проблема, которую педагогика никогда не решит без психологии — это анализ того, на каком этапе находится процесс становления тех или иных личностных смыслов. Поскольку помимо языковой, речевой природы сознания, за развернутым, семантическим планами речи, по Выготскому, следует план речи внутренней с постепенным убыванием словесных значений и соответственно прогрессирующим нарастанием роли смыслов, далее начинается еще более глубокий и более закрытый для нас план собственно мысли. Решение этой проблемы (понимание этого «утаенного» плана сознания) далеко продвинет нас на пути понимания ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
2. Зинченко В.П. Проблема «образующих» сознания деятельностной теории психики. Вестник МГУ. Сер.14. Психология. 1988 № 3.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Сов. писатель. 1979.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т.2. М.: Педагогика, 1982.
5. Успенский П.Д. Новая модель Вселенной. Слб.: Издательство Чернышева. 1993.