

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С.В. ВОЛКОВА, канд. пед. наук
Петрозаводский государственный
университет

Концепт «смысл» в контексте личностно- ориентированного образования

Статья посвящена осмыслению и разработке философии и методологии гуманитарных исследований. Двигаясь в русле философии образования, автор эксплицирует особенности свойств пространства духовных, сознательных процессов (прежде всего – процесса трансляции знаний) и задает трактовку смысла как «функционального органа» личности. В статье продумывается взаимосвязь трактовки смысла как функционального органа с концепцией централизованного на ученике образования.

Ключевые слова: *смысл, знание, функциональный орган, личность, сознание, личностно-ориентированное образование, герменевтический подход, самоактуализация*

Не будет большим преувеличением сказать, что одним из самых актуальных вопросов для философов и методологов гуманитарного познания был и остается вопрос о теоретическом инструментарии, который составляет основу понимания человеческого бытия и мышления. При этом, как показало развитие философии, в XX веке ведущую роль здесь стала играть категория «смысл» [1, с. 9–25]. Параллельно осуществлялась работа в этом направлении и в «цеху» психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, Б.С. Братусь). Сегодня, на наш взгляд, наметилась еще одна сфера, которая нуждается в имплантации в ткань своего дискурса категории «смысл», – это сфера образования, педагогическая наука. Резонно спросить: в связи с чем возникает подобного рода потребность со стороны педагогики и какая трактовка смысла отвечает данной потребности? Эти вопросы возникают на пересечении интеллектуальных пространств педагогики и философии и составляют предмет философии образования.

Для того чтобы понять, какая концепция смысла отвечает педагогической науке, необходимо обратить внимание на те проблемные, болевые точки, которые находятся в центре внимания педагогов. В послед-

нее время многие специалисты в сфере образования акцентируют внимание на том, что знание только тогда является подлинным, когда оно рождается с участием самого человека, когда оно освоено личностью в связи с ее потребностями, интересами, чувствами. Отсюда следует, что роль учащегося никак не может быть сведена к позиции реципиента, пассивно потребляющего и складывающего информацию. Ему приходится становиться субъектом, ибо без его специфического усилия никакое знание не будет осмысленным, не получит статус той «духовной силы» (К.Д. Ушинский), благодаря которой личность начинает иначе смотреть на мир, иначе чувствовать, иначе желать и действовать.

Мы полагаем, что акцент на субъектной, т.е. активной роли учащегося в учебном процессе как раз и есть та проблемная точка, которая вынуждает обратиться к продумыванию места категории «смысл» в педагогике. В самом деле, представляется вовсе не случайным тот факт, что современным педагогам приходится специально подчеркивать именно субъектную позицию учащегося в процессе овладения знаниями. Дело в том, что увидеть и понять всю сложность и необходимость субъектной позиции мешает одна из фундаментальных пред-

посылок классической педагогики, а именно – представление об однородности и континуальности (т.е. непрерывности) того пространства, в котором разворачивается процесс обучения. Речь идет о хорошо знакомом представлении о возможности «переноса» знаний из одной головы в другую, от одного субъекта к другому. Оно основывается на допущении о существовании некоей единой, однородной системы отсчета. Согласно данному допущению смысл высказывания (мысль), сформулированного учителем в данной точке пространства и времени, остается *тем же самым* и для ученика, находящегося в другой точке пространства и времени, ибо в соответствии с данным допущением и учитель, и ученик принадлежат единому хронотопу. При всей, казалось бы, очевидности и правомерности, представление об однородной системе отсчета применимо только к наблюдению физических явлений, которые действительно не имеют «своего» пространства и времени. Сознательные явления, к которым относится и событие знания (понимания), тем и отличаются от физических, что «экранируют себя и от своего агента (ученика), и от внешнего наблюдателя (учителя), не совпадая по своему содержанию с содержанием, переводимым в термины единой или универсальной системы отсчета, охватывающей весь мир» [2, с. 44].

Какой же вывод напрашивается из сказанного? Во-первых, та реальность, в которой разворачиваются события знания и понимания, т.е. реальность процесса обучения, является дискретной (прерывной) в отличие от реальности явлений физических. А во-вторых, если представление об однородной и единой системе отсчета допускает, что время на преобразование и трансформацию знаний можно и не учитывать (т.е. преобразования предполагаются свершившимися, мгновенными), то представление о дискретной системе отсчета исходит из обратной посылки – необходимости до-
страивания учеником сообщаемого ему зна-

ния, фактически – порождения его заново. Отсюда появляется мысль о том, что человек познает окружающий мир не столько природой данными органами, сколько органами, возникшими и ставшими в пространстве самого познания. Событие знания напрямую зависит от порождения субъектом когнитивной структуры («органа познания»), которая опосредует внешние воздействия. Мы полагаем, что роль этих когнитивных структур, или органов познания, как раз и выполняют смыслы. *Смысл – это функциональный орган*. Для того чтобы развернуть этот тезис, необходимо кратко напомнить содержание данного понятия.

Известный ученый А.А. Ухтомский, впервые введший понятие «функционального» органа, определяет его как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» или распределение активностей в пространстве и времени (хронотоп)» [3, с. 95]. Ухтомский уподоблял функциональный орган динамическому, подвижному деятелю и подчеркивал, что это новообразование, возникающее в активности индивида. Функциональные органы ни в коем случае нельзя отождествлять с анатомо-морфологическими структурами человека. Это искусственные артефактические конструкции, посредством которых происходит личностное (духовное) развитие человека через конституирование и усиление природных механизмов психики и перевод ее на другой уровень.

Безусловно, большое значение для понимания работы функциональных органов имеет и концепция Л.С. Выготского, в соответствии с которой человеку для его личностного и духовного развития необходимы специальные искусственные приспособления [4]. Как известно, личностное развитие Л.С. Выготский понимал как преодоление натуральной и переход к культурной форме поведения. Моделью личностного развития, по Л.С. Выготскому, является знаковое опосредствование, где естествен-

но сложившиеся стереотипы поведения становятся предметом изменения и уже в силу этого преодолеваются в качестве естественных – становятся осознанными и произвольными. Именно в результате порождения человеком знака реконструируются натуральные, как бы сложившиеся вне действующего человека, формы поведения. По Л.С. Выготскому, каждый ребенок, находясь в ситуации развития, в ситуации, предъявляющей ему достаточно высокие требования, постоянно ощущает нехватку чего-то самого главного для успешного осуществления требуемых от него форм деятельности. Компенсация этой неполноценности состоит как раз в создании особых искусственных приставок или органов, которые позволяют ребенку, преодолевая сложившиеся, выработанные им однажды («натуральные») формы поведения, построить требуемое действие. Причем преодоление наличной формы поведения – это вовсе не эволюционный, постепенный процесс, а именно сдвиг, скачок, в котором и происходит становление субъектности. Таким образом, исследуя роль знаковых средств, Л.С. Выготский показал, что личностное развитие происходит за счет порождения человеком дополнительных «приставок», «усилителей» в виде особых знаковых машин. Человек развивающийся есть существо, преодолевающее натуральные формы поведения посредством производства функциональных органов – орудий своего духовного развития, конституирования своей субъектности.

Не вдаваясь более в психологические детали, обратим теперь внимание на то, что обучение как процесс, порождающий «функциональные органы», есть процесс порождения учащимися смыслов. Уже неоднократно отмечено, что, ограничив анализ деятельности, в том числе учебной, исключительно единицами мотивов как предметов потребностей или единицами целей как заранее предвидимых результатов, мы не можем объяснить ни реального хода раз-

вития человека, ни его бесконечных потенциальных возможностей. Поэтому поиски механизмов личностного развития в процессе учения исследователи ведут в сфере смыслов [5–8]. Именно с созиданием учащимися смыслов в процессе учения исследователи связывают возможности их личностного развития.

Действительно, часто деятельность учащихся в процессе обучения выглядит так, что они воспроизводят одни и те же навыки (определенный их набор), действуют по ставшим уже традиционными схемам, воспринимая мир сквозь призму заданных извне концептуальных схем, т.е. «для себя» (М.К. Мамардашвили), приобретая, таким образом, опыт действия, а не осмысления. Между тем такое монотонное дление самих себя не побуждает к живой мысли, живым поступкам, «живому знанию» (В.П. Зинченко), наконец, к развитию личности в процессе обучения. Как показывают психолого-педагогические исследования, развитие личности нельзя обеспечить механически воспроизводимыми действиями, детерминированными внешней стимуляцией, прямыми предписаниями учителя, привнесенными извне схемами деятельности. Более того, развитие культурно-исторической концепции Л.С. Выготского убедительно показывает, что действительное становление личности связано как раз с прерыванием этого автоматизма. Развитие личности в контексте данной концепции есть событие, одной из важнейших характеристик которого является его недетерминированность, то есть развитие не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Только там, где само собой ничто не длится, могут завязаться новые точки личностного роста, новый опыт, т.е. *смыслы*.

Подобно тому как смысл никогда не дан, но всегда задан, так и функциональный орган никогда не совпадает с органами, данными нам природой. Это, в свою очередь, означает, что и смысл, и функциональный

орган маркируют одно и то же поле духовного напряжения, являющееся не естественной, а искусственной частью человеческого существа, частью, возвращенной и построенной самим человеком. Далее вспомним, что А.А. Ухтомский, говоря о функциональном органе, определял его как «временное сочетание сил». Данное обстоятельство вполне объяснимо. Дело в том, что человек не может быть в состоянии духовного напряжения бесконечно долго. В этой связи функциональный орган обладает статусом не континуального, а дискретного существования. Но ведь и смысл, как это убедительно показано в философско-психологических исследованиях, характеризуется моментом открытости и незавершенности. Как писал Ж. Делёз, смысл сериален [9]. Проецируя эту мысль на сферу образования, заметим, что реализация учащимися смыслов в учебной деятельности — это не одноразовый акт. В силу своей природы смысл нуждается в постоянном воссоздании субъектом в ходе учения. Поэтому и созидание смыслов в процессе учения должно рассматриваться как повод к постоянному внутреннему движению учащихся, рождающий постоянный импульс к самоизменению, самосовершенствованию в учебном процессе. Наконец, не случайно и то, что смысл трактуется нами как функциональный орган именно личностного бытия человека. Дело в том, что, в отличие от понимания человека как существа сугубо адаптивного — т.е. ограничивающего и подчиняющего себя заданным обстоятельствам, понимание человека как личности предполагает так называемую «неадаптивную активность» (В.А. Петровский), или, говоря языком философии, трансцендирование — способность каждый раз выходить за пределы себя самого. В этой связи, подобно тому как функциональный орган не совпадает с органом анатомическим, так и личность — не вещь, не бытие в форме предмета. Человек может лишь активно собрать себя в личность, поэтому она и есть то, что

выражает себя в процессе постоянного становления, самодвижения.

В завершение обратим внимание на то, как меняется подход к обучению, образованию в контексте заданной нами трактовки смысла как функционального органа личности. Традиционно анализ процесса обучения проводился в психолого-педагогической литературе с позиции «инструментального подхода». Приверженцы данного подхода при разработке своих теорий исходили из классического понимания обучения как развития интеллектуально-мыслительных способностей личности. При этом, поскольку психическое развитие отождествлялось с личностным, постольку и критериями эффективности обучения выступали, главным образом, рост теоретического мышления с его фондом операциональных знаний, а также уровень развития наблюдательности, восприятия, памяти [10–12]. Между тем если согласиться с тем, что основанием, которое собирает воедино творческие силы человека, восстанавливает целостность человеческого существа, является смысл, то становится ясно, что процесс образования должен подразумевать прежде всего поиск учащимся смыслов и самообразование должно быть направлено на развитие ценностной, личностно-смысловой сферы учащихся.

Какая концепция образования наиболее полно удовлетворяет данному условию? По-видимому, концепция центрированного на ученике образования (student-centered-education), а также получившая широкое распространение в отечественной литературе концепция личностно-ориентированного образования. Реализация идей центрированного на ученике подхода связывается с признанием ученика субъектом собственного личностного развития, центром сосредоточения смыслообразующих источников бытия, ресурсов собственного духовного роста и механизмов самоактуализации; с предоставлением учащемуся свободы в учении, которое ведет не к сниже-

нию, а к повышению качества его знаний, поскольку в этом случае поисковая активность идет «от ребенка» и происходит «значимое для него учение» [13]. Знания и умения при центрированном на ученике подходе выступают одной из составляющих общей системы развития личности. Однако главным признается не освоение программных знаний, не предметные требования, а педагогическая поддержка. Процесс овладения знаниями происходит, по меткому выражению М.К. Мамардашвили, «в акте сознания, требующем личных усилий» или в результате сложной внутренней деятельности, в процессе которой надо не только мыслить, но и «экзистировать».

Таким образом, для личностно-центрированного обучения характерна целевая установка на формирование личности, для которой «выход за свои пределы» в процессе учения становится способом бытия. Такая ориентация на развитие ученика как активного субъекта деятельности предполагает и соответствующую стратегию деятельности учителя, который не столько передает содержание знаний и формирует соответствующие им умения и навыки, сколько создает условия для их творческого усвоения, для реализации творческих сил ученика. В этой связи представляется весьма плодотворным обогащение современных подходов к образованию идеями философской герменевтики. С точки зрения последней степень освоения мира определяется не столько его познанием, сколько пониманием, то есть выработкой собственных смыслов. В плане образования эта идея означает включение учащихся в особый вид познавательной деятельности, которая направлена не столько на усвоение системы знаний и способов деятельности, результатом чего должно стать овладение миром, сколько понимание и осмысление мира и самого себя, а это предполагает более емкие и целостные отношения субъекта образования с этим миром. Таким образом герменевтическая ориентация центрированного на уче-

нике подхода к обучению формирует благоприятную среду для самовыражения, а также для переживания и сопереживания иных смыслов, воспитывающих чувство притяжения Другого как субъекта смыслопорождения. Тем самым создаются условия для гуманистических форм коммуникации в процессе обучения.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем еще раз ключевую идею нашей работы. Если серьезно отнестись к идее дискретности того пространства, в котором существует человек и разворачиваются процессы обучения, то придется признать, что понимать (познавать) человек должен сам, в результате собственной активности, совершения внутреннего, духовного усилия, направленного на порождение смысла. Смысл нельзя дать или создать «за» самого человека. Таким образом, позиция учителя близка позиции психоаналитика. Последний, как замечал Ж. Лакан, не властен один, своими силами подвести субъекта к тому моменту, с которого начинается его самопонимание [14]. Так и учитель помогает свершиться тому, что может быть рождено только самим учеником, ибо лишь то, что создается, творится самим учеником, обладает для него смыслом.

Литература

1. Волкова С.В. Смысл в мире образования. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. 74 с.
2. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеал рациональности. М.: Лабиринт, 1994. 90 с.
3. Ухтомский А.А. Избранные труды. Л.: Наука, 1978. 371 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. 369 с.
5. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. 216 с.
6. Бондаревская Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов-н/Д: РГПУ, 1995. 216 с.
7. Зинченко В.П. Психологическая педагогика.

- Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание. Самара: Самарский ГПУ, 1998. 216 с.
8. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
 9. Делёз Ж. Логика смысла. М.: Академия, 1995. 298 с.
 10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
 11. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981. 96 с.
 12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. С. 239–284.
 13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
 14. Лакан Ж. Инстанция буквы, или судьба разума после Фрейда. М.: Русское феноменологическое общество, Логос, 1997. 184 с.

Автор:

ВОЛКОВА Светлана Владимировна – канд. пед. наук, ст. преподаватель, Петрозаводский государственный университет, svetavolkov@yandex.ru

VOLKOVA S.V. THE CONCEPT OF MEANING IN THE CONTEXT OF THE STUDENT-CENTERED EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the understanding and elaboration of the philosophy and methodology of humanities. Based on the philosophy of education, the author discloses some characteristics, which belong to the human intellectual processes and processes of transmission of knowledge in particular. The author proposes the concept of meaning as a person's «functional organ», and considers its connection to the conception of the student-centered education.

Keywords: meaning, knowledge, «functional organ», person, conscience, hermeneutics, student-centered education, self-actualization

References

1. Volkova S.V. (2012) *Smysl v mire obrazovaniya* [Sense in the world of education]. Petrozavodsk: PetrGU Publ., 74 p.
2. Mamardashvili M.K. (1994) *Klassicheskiy i neklassicheskiy ideal ratsional'nosti* [Classical and non-classical ideals of rationality]. Moscow: Labirint Publ., 90 p.
3. Ukhtomsky A.A. (1978) *Izbrannye trudy* [Selected Papers]. L.: Nauka Publ., 371 p.
4. Vygotsky L.S. (1984) *Sobranie sochineniy: V 6 t.* [The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol 1-6]. Moscow: Pedagogika Publ., v. 6, 369 p.
5. Alekseev N.A. (1996) *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki* [Student-centered learning: An Insight Into Theory And Practice]. Tyumen': Tyumen State University Publ., 216 p.
6. Bondarevskaya E.V. (1995) *Obrazovanie v poiskakh chelovecheskikh smyslov* [Education in search of human meanings]. Rostov-on-Don: RGPU Publ., 216p.
7. Zinchenko V.P. (1998) *Psikhologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektsiy. Chast' I. Zhivoe znanie* [Psychological pedagogy. Materials for the course of lectures. Part I. Living knowledge]. Samara: Samarskiy GPU Publ., 216 p.
8. Serikov V. V. (2012) *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* [Personal development in the educational process]. Moscow: Logos Publ., 448 p.
9. Deleuze Gilles (1995) *Logika smysla* [The Logic of Sense]. Moscow: Academia Publ., 298 p.
10. Davydov V.V. (1996) *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developing education]. Moscow: INTOR Publ., 544 p.
11. Kabanova-Meller E.N. (1981) *Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushchee obuchenie* [Education Activity and Developing Teaching]. Moscow: Znanie Publ., 96 p.
12. El'konin D.B. [Psychology of training of the younger schoolboy] *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh: izbrannye psikhologi-*

- cheskie trudy*. [Cognitive development in childhood: Selected psychological works]. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: NPO MODEK Publ., 1997, pp. 239–284.
13. Rodzhers K. (1994) *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [On Becoming a Person: A Therapist's View on Psychotherapy]. Moscow: Progress Publ., 480 p.
14. Lacan J. (1997) *Instantiya bukvy, ili sud'ba razuma posle Freyda* [The Instance of the Letter in the Unconscious, or Reason Since Freud]. Moscow: Publ. of Russian Phenomenology Society, Logos Publ., 184 p.

Author:

VOLKOVA Svetlana V. – Cand. Sci. (Pedagogy), Senior lecturer, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia, svetavolkov@yandex.ru

**Е.А. БЕРЕЗОВСКАЯ, доцент
С.В. КРЮКОВ, профессор
Южный федеральный
университет**

Привлечение и сохранение молодых преподавателей в системе высшего образования

Рассматриваются причины неблагоприятной ситуации, связанной с привлечением и сохранением кадров молодых преподавателей в системе высшего образования России. В настоящее время вузы не могут или не считают нужным в достаточной мере удовлетворять актуальные потребности молодых преподавателей, что приводит к постепенному «старению» всего преподавательского корпуса высшей школы. Предложен комплекс мер по привлечению и сохранению молодых преподавателей в вузе с учетом их потребностей.

Ключевые слова: преподаватель вуза, показатель «доля молодых преподавателей», потребности работника, мотивация, профессиональная карьера

Российский союз ректоров предложил включить в группу показателей для мониторинга эффективности вузов такой показатель, как «доля молодых преподавателей». Известно, что этот показатель в большинстве российских вузов находится на довольно низком уровне: в среднем на долю молодых преподавателей (до 30 лет) приходится около 12% [1]. Есть ли в этом проблема, если да, то как ее можно и нужно решать?

Сначала следует ответить на вопрос: зачем вообще человек устраивается на работу в какую-либо организацию? Конечно, мотивов может быть множество, но специалисты в области организационного поведения в качестве основного выделяют следующий. У человека есть потребности: первичные, связанные с продолжением суще-

ствования как живого организма, и вторичные, связанные с жизнью в обществе. Если человек не может какие-либо потребности удовлетворить сам, без посторонней помощи, тогда он вступает в формальную или неформальную организацию, которая может ему в этом помочь. Если организация смогла помочь человеку в удовлетворении его актуальных потребностей в обмен на его знания, личное время, энергию, здоровье и др., он продолжит сотрудничать с этой организацией. Если организация не может в должной мере удовлетворить потребности человека, он будет искать другие возможности. Таким образом, для любой организации насущными являются две основные задачи в области управления персоналом: привлечь нужных сотрудников и удержать их на рабочем месте.