

Самойлов Леонид Павлович

СИСТЕМА СИТУАЦИЙ ПОНИМАНИЯ КАК ТРАЕКТОРИЯ ОБРЕТЕНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ОПЫТА СМЫСЛОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в главе рассматриваются вопросы смыслоориентированного образования в высшей школе. Обосновывается актуальность и значимость такого образования для подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач. В рамках развиваемой автором концепции раскрываются сущность понятий «понимание», «ситуация понимания», смысл, «смыслодеятельность», «текст», «задача на смысл». Рассматривается дидактический ресурс ситуаций понимания и процедур смыслодеятельности. В главе подробно раскрывается авторская точка зрения на содержание ситуации понимания, как специфической развивающей среды.*

***Ключевые слова:** смыслоориентированное образование, смыслодеятельность, понимание, педагогическая ситуация, ситуация понимания, текст.*

***Abstract:** the chapter deals with the issues of meaning-oriented education in higher school. It proves the relevance and significance of such education for the preparation of future specialists to solve professional problems. Within the framework of the concept developed by the author, the essence of the concepts "understanding", "case of understanding", meaning, "meaning-activity", "text-material ", "task for meaning" are revealed. The didactic resource of case of understanding and procedures of meaning-activity is considered. The chapter reveals the author's point of view on the content of the case of understanding as a specific developing environment.*

***Keywords:** meaning-oriented education, meaning-activity, understanding, pedagogical case, case of understanding, text-material.*

Вовлекая студента в сложный процесс смыслодеятельности современное вузовское образование создаёт условия для формирования понимающего специалиста, способного быть актуальным и востребованным в будущих состояниях культуры. Такой подход в значительной степени отвечает современным реалиям, является актуальным и позволяет добиться необходимого уровня гуманитаризации, фундаментализации и профессионализации вузовского образования в России, обеспечить органическое единство онтологического и методологического, естественнонаучного и гуманитарного,

По мнению исследователя Р. Холта, человек устроен и функционирует так, что он «перерабатывает и производит смыслы. В таком случае, пока человек жив и здоров, он не может не иметь дела со смыслами и не вычерпывать их из своего опыта. Смыслодеятельность неизбежно связана с феноменом «понимания». Понимание – исходный феномен мышления. Согласно С.Л. Рубинштейну, «мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять». В обыденной речи слово «понять» обычно означает «уловить смысл», «осознать содержание». Иногда оно употребляется в значении «осмыслить», «интерпретировать» или «придать смысл».

Любая смыслодеятельность всегда личностный процесс, имеющий как гносеологическую, так и онтологическую природу. Поэтому подобная деятельность является важнейшим регулятивом профессионального развития будущего специалиста. В этом контексте актуально высказывание В. В. Налимова: «...вновь обретенные смыслы создают новые условия бытия».

Подготовка будущего специалиста, формирование его компетентности и различных видов профессионального и смыслового опыта, предполагает востребованность и проявление того, что развивается и формируется. Поэтому остро встает вопрос о педагогическом «средстве», позволяющем обеспечить востребованность у студента необходимых видов опыта, как компонентов содержания образования.

Подобное средство не существует вне конкретной педагогической ситуации. Оно не только привязано к ситуации, но и само представляет собой некоторую ситуацию как организованную совокупность факторов развития личности, ее смысловых компетенций и опыта. С этих позиций вся педагогическая деятельность можно рассматривать как последовательный набор ситуаций.

Для того чтобы педагогическая ситуация приобрела ярко выраженную смысловую направленность, необходимо определиться с базовым педагогическим средством, которое будет лежать в основе этой ситуации. Таким средством для нас выступает понятие *«текст»*. Рассматривая это средство наиболее целесообразно рассмотреть опираясь на многовековой опыт *герменевтики* (греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий) – искусство *истолкования текстов* в различных областях знания, а так же направление в философии, основной проблемой которого является проблема понимания.

Текст (от лат. *textus* – ткань) – ключевое понятие герменевтики и им принято считать всё, что создано искусственно и имеет автора, что является продуктом сознательных усилий и целенаправленной деятельности: научные теории, лекционный материал, педагогические ситуации, компьютерные программы, производственные процессы, произведения искусства, здания и пр. Своеобразными текстами являются «культура» (К. Гирц), «человек и его речь» (В.П. Зинченко), «эволюционирующий мир» (В. В. Налимов), «поступок человека» (М.М. Бахтин), «городская среда» (Л.Е. Трушина), «пространство» (А.А. Брудный), учебная ситуация и даже студенческая группа.

Определившись с базовым средством, на основе которого будет разворачиваться педагогическая ситуация смысловой направленности следует дать определение такой ситуации.

Под *«ситуацией понимания»* мы понимаем такие случаи в познавательном отношении человека к миру, которые требуют как выработку необходимого знания об объекте, но и деятельность по его пониманию.

В основе нашего исследования лежит предположение о том, что наиболее полно процесс формирования целостного опыта смыслодеятельности реализуется через последовательный набор ситуаций понимания, то следует вести речь о некоей системе, позволяющей через специфические виды деятельности обеспечить циклическое «нарастание» смыслового опыта и понимания. Система ситуаций понимания «задаёт» траекторию восходящего движения по герменевтической спирали к целостному опыту смыслодеятельности, движение от низкого уровня смыслового развития к более высокому (рис. 1). Ступеньками такого движения, определяющими его траекторию, фазы и эффективность, а также целевые, содержательные и процессуальные компоненты на каждом этапе работы со студентами, является последовательный набор ситуаций понимания текста, которые, в соответствии с логикой герменевтического подхода и концепцией проектирования смыслоориентированного образования, выступают в качестве комплексного психолого-педагогического средства формирования смыслового опыта во множестве его составляющих и контекстов.

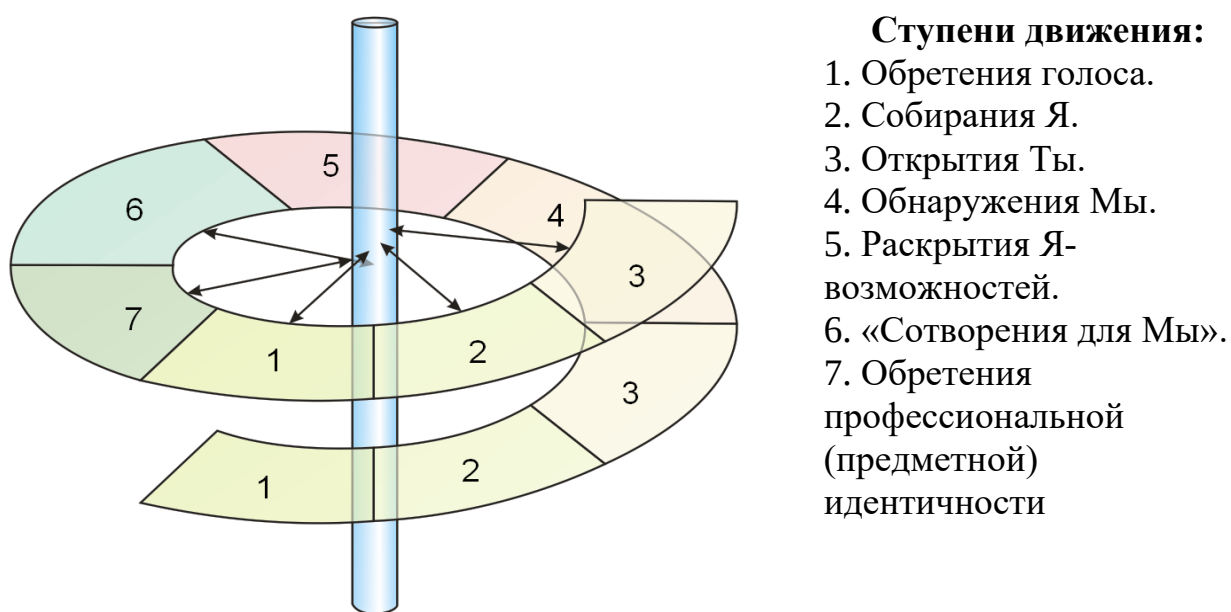


Рис. 1. Герменевтическая спираль восхождения
к целостному опыту смыслодеятельности

Все семь ступеней движения («Обретения голоса», «Собирания Я», «Открытия Ты», «Обнаружения Мы», «Раскрытия Я-возможностей»,

«Сотворения для Мы», «Обретения профессиональной (предметной) идентичности»), представленные через соответствующий набор ситуаций понимания текста, образуя виток спирали, являются частями целого – системы учебных ситуаций, ориентированных на эффективное смысловое развитие личности будущего специалиста, формирование его универсальных, профессиональных и социально-личностных компетенций (см. таблицу 1). Каждый виток, включающий в себя вышеперечисленные ступени, герменевтической спирали, можно условно рассматривать как на микро (раздел учебного материала), так и на макроуровне (учебный предмет, осваиваемая наука, этап обучения, получаемое образование и пр.). В этом контексте учебный предмет может являться витком восходящего движения к освоению профессии, а цикл учебных дисциплин, как совокупность витков (герменевтическая спираль), образующих саму профессию.

Таблица 1

№ n/n	Ступени	Ситуации понимания
1	«Обретения голоса»	«Вопрошание»; «Диалог с текстом»
2	«Собирания Я»	«Самопонимание»
3	«Открытия Ты»	«Диалог с Автором»
4	«Обнаружения Мы»	«Творческое понимание» (интерпретация)
5	«Раскрытия Я-возможностей»	«Нахождение различного в сходном»; «Нахождение сходного в различном»; «Выявление контекстов»; «Неожиданный ракурс»; «Выявление скрытого смысла»; «Перевод»; «Метафора»; «Нонсенс»
6	«Сотворение для Мы»	«Альтернативный текст»; «Реконструкция»; «Применение текста»
7	«Обретения профессиональной (предметной) идентичности»	Все ситуации понимания

Обращение к траектории кругового движения по «герменевтической спирали» не случайно. В философском дискурсе круговое движение, когда речь идёт о круговом характере развития, считается закономерным. Движение по прямой всегда конечно, так как имеет начальную, срединную и конечную

точки, а свойства кругового движения – первичность, непрерывность. Об этом в своё время говорил ещё Аристотель. В своей работе «Категории» он говорит о том, что круговое движение первичнее прямолинейного, так как оно более совершенно. Движение по кругу начинается из любой точки, оно может быть бесконечно долгим и непрерывным (никакой другой вид движения не обладает такими свойствами). Подобного же мнения придерживался и Г. В. Ф. Гегель в своей работе «Наука логики». М. Хайдеггер эту идею идею возвёл уже в ранг методологического принципа (см. герменевтический круг). Таким образом «если любой процесс можно описать как круг, цикл, имеющий характер вращения, обращения, возвращения, то это применимо и к человеческой жизни. ...Логика цикличности применяется и к микрокосмосу – человеку, и его жизненному пути» [23].

Возврат, повторение – необходимые операции познания по герменевтической спирали (кругу). Однако возврат мышления идет не к прежнему, а новому, обогащенному исследованием частей, целому (В.В. Лихолетов) [21, с. 15]. Такая логика нарративного восхождения, согласно нашей гипотезе, позволяет студенту не только «лично включиться» в освоение учебных дисциплин, будущей специальности и профессии, но и осознать цикличность, неокончателность и «пожизненность» всякого познания, развития и самосовершенствования.

Основанием для построения системы ситуаций понимания послужили фундаментальные философские (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Э. Бетти, М.М. Бахтин), культурологические (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.Н. Гумилёв, Д.С. Лихачёв), психологические (А.А. Брудный, Е.К. Быстрицкий, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, В.В. Знаков) и педагогические (Е.В. Бондаревская, С.В. Галенко, В.В. Сериков, И.И. Сулима, А.Ф. Закирова) исследования, раскрывающие сущность герменевтики, феномена понимания, процессов мышления, смыслообразования, смыслового развития личности. Использован также наш собственный опыт подготовки студентов в вузе.

Каждая ситуация понимания, через решение только ей присущих специфических задач на смысл, направлена на актуализацию «своей группы» личностных функций студента и своего компонента формируемого опыта. Рассмотрим кратко содержание заявленных нами ситуаций понимания.

Первая ступень («Обретения голоса»). Сущность данной ступени можно охарактеризовать словами Б. Брехта: «Я возникаю, спрашивая и отвечая, из вопроса и ответа».

Ситуация – «вопрошание». «Мы можем открыть новый для себя мир, когда научимся задавать верные вопросы». (К. Эриксон) (Цит. по [1]). В герменевтике, для выяснения сущности вещи вопрошают её. Вопрошать можно не только вещи, людей, но и всё, что является или может являться источником смыслов. Основным инструментом для этого является диалектика вопроса и ответа. Её сущность, по мнению Х.Г. Гадамера, «состоит в том, что в действительности всякий вопрос сам по себе вновь является ответом, мотивирующим следующий вопрос» [7, с. 130]. Диалектика вопроса и ответа раскрывает отношение понимания к понимаемому как взаимоотношение, подобное имеющему место во время беседы. Правда, «текст не обращается к нам как некое «Ты». Мы, понимающие, должны сами заставить его говорить» [8, с. 442]. Таким образом, вопрос и ответ являются изначальной формой герменевтического общения с текстами. Полноценное личностно-смысловое развитие студента в этом случае происходит не только тогда, когда преподаватель обращается к нему с вопросами, но и тогда, «когда у самого студента начинаются вопросы к культуре» (В. П. Бедерханова). В рамках герменевтической традиции крайне важно, чтобы студент не столько отвечал на вопросы, сколько порождал их. Данная ситуация является базовой, так как на её основе строятся все остальные ситуации.

Ситуация – «диалог с текстом» – это своеобразный (субъект-субъектный) диалог между читателем (студентом) и текстом. Данная ситуация возникает тогда, когда студент воспринимает текст как обращенное к нему «живое» послание [2, с. 363], несущее смысловую информацию и задающее вопросы.

Тот, «кто стремится понять текст, – пишет Х.-Г. Гадамер, – готов его выслушать и позволяет ему говорить. Поэтому герменевтически воспитанное сознание должно быть с самого начала восприимчиво к инаковости текста» [8, с. 321]. Но сам текст, по мнению того же автора, должен пониматься и как некий ответ на наше собственное спрашивание. При таком диалоге «возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мыслей и зарождающегося понимания» (С.Л. Рубинштейн). Когда это происходит, текст уже не оторван от нас, он присваивается нами, поскольку он стал нашим собственным ответом. Вступая в подобное специфическое «вопрошающее» общение с текстом студент получает возможность, преодолев расстояние и временную дистанцию, стать современником текста [8; 28], осмыслить и «прожить» его, поскольку смысл порождается не значением, а жизнью (А.Н. Леонтьев).

Вторая ступень («Собирания Я»).

Ситуация – «самопонимание». Процесс постижения окружающей действительности и понимания других начинается с самопонимания [3; 15; 34]. Научившись понимать себя, будущий специалист будет способен понимать и других людей во всей их «инаковости» (Х.-Г. Гадамер) и неповторимости, осмысливать реальность окружающего мира, производственной среды в их динамике и разнообразии. Данная ситуация представляет для нас интерес потому, что акт самопонимания помогает будущему специалисту лучше понять свое Я, осуществлять осмысленное «самостроительство», формировать самосознание и рефлексивное сознание [33, с. 191–193]. Процедура самопонимания способствует превращению студента в субъекта профессионального саморазвития, самоопределения, заинтересованного в личностном росте и творческой самореализации. В соответствии с традициями герменевтики студент предстаёт в этой ситуации как «интерпретирующий себя самого текст» [25, с. 206–207]. Будущий специалист, осваивая диалог с самим собой как с неким текстом, приобретает опыт смыслового «собирания» себя как в личностном, социальном, так и профессиональном планах.

Личность связана с окружающей действительностью, с другими личностями, поэтому в рассматриваемой ситуации предполагается понимание себя с точки зрения сегодняшнего дня, когда требуется «понять себя в эпохе, культуре, науке, государстве, обществе» [35, с. 38]. Изучая себя, свой внутренний мир, студент становится одновременно и объектом и субъектом познания, что создает уникальную в своём роде ситуацию обучения. «Самопонимание тесно связано с самопринятием, позитивной самооценкой. Оно дает будущему специалисту возможность «быть собой» в максимальной степени» [29, с. 132].

Опираясь на идею А. С. Прутченкова [26, с. 5] акт самопонимания можно представить следующими направлениями: 1) понимание себя через соотнесение себя с другим (сокурсником, преподавателем, специалистом, руководителем, героем произведения, автором текста); 2) понимание себя через восприятие себя другим (механизм «обратной связи»); 3) понимание себя через оценку собственной деятельности и поступков; 4) понимание себя через наблюдение собственных внутренних состояний; 5) понимание себя через восприятие собственного внешнего облика; 6) понимание себя через соотнесение себя с обществом, эпохой, наукой, осваиваемой парадигмой образования и т. п.; 7) понимание себя через осмысление собственных возможностей.

Третья ступень («Открытия Ты»). М.С. Каган проблему понимания назвал «диалектикой понимания», выделив её в качестве условия истинно человеческих отношений, когда есть Я и есть Ты, два сознания, два человека и необходимо понять другое, чужое сознание и его мир.

Ситуация – «диалог с автором». Личностный опыт может быть освоен лишь посредством переживания опыта других личностей (В.В. Сериков) на основе механизмов идентификации и проекции, когда «потенциальный человек соединяется с другим человеком» [18, с. 50], в данном случае с автором текста. Для М.М. Бахтина увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир. Опираясь на теорию психологической интерпретации Ф. Шлейермахера, мы видим сущность данной ситуации в том,

чтобы студент, пройдя обратный путь от произведения к его создателю, сумел «понять автора лучше, чем он сам себя понимал» (цит. по: [12, с. 27]) и пережить в своем воображении все то, что пережил автор.

В этой ситуации процесс понимания осуществляется на достаточно глубоком уровне. Причиной этого является то, что автора также можно рассматривать как некий текст, подлежащий прочтению, своего рода текст в тексте. Задача студента заключается в том, чтобы выявить замысел автора, его индивидуальность, мировоззрение, оценочные позиции, нравственные, ценностные и эстетические установки. Также важно на основе эмпатии и отождествления понять и почувствовать внутренний мир создателя текста, ощутить значимость его Я. При таком подходе, согласно М.М. Бахтину, автор как живой текст, как субъект «не может оставаться безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [2, с. 363]. В подобном познающем общении студент «абсолютно одновременен» (Х.-Г. Гадамер) с автором, поскольку все его участники «полностью синхронизированы, приведены к единому диалогическому «сейчас» [39, с. 64].

Четвертая ступень («Обнаружения Мы»). Сущность данной ступени можно охарактеризовать словами французского математика и физика Б. Паскаля, которые прозвучали в его трактате «Мысли»: «Во мне, а не в писаниях Монтеня содержится всё, что я в них вычитываю».

Ситуация «творческое понимание» (художественная интерпретация). В данной ситуации происходит «встреча двух текстов готового (авторского) и создаваемого реагирующего текста, следовательно, встреча двух авторов» (М.М. Бахтин) [2, с. 285]. Сущность рассматриваемой ситуации заключается в том, что наряду с выявлением авторского смысла присутствует встречный процесс смыслотворчества, идущий от студента-интерпретатора. Умение посмотреть на что-то по-другому, посредством акта интерпретации или переосмысления может быть с успехом использовано студентом в учебной, профессиональной и иной деятельности. «Деятельность интерпретации, по словам С.Л. Рубинштейна, заключена в каждом восприятии сколько-нибудь

сложной жизненной ситуации» [30]. По-новому формулируя реальность, можно получить её новое видение, позволяющее осознать возможность изменений [4, с. 18].

Интерпретация имеет различные трактовки: герменевтическую, психологическую, позитивистскую, семиотическую, логико-гносеологическую, художественную и др [10; 19; 20]. В данной ситуации нас интересуют процедуры как герменевтической интерпретации, направленной на постижение смысла текста, так и художественной, выступающей важнейшим элементом творчества (сотворчества). Тексты культуры, и особенно тексты искусства (данные тексты широко использовались нами при преподавании культурологии), предоставляет возможность для их многоаспектного понимания. «Язык искусства предполагает прирост смысла, – пишет Х.-Г. Гадамер, – на этом покоится его неисчерпаемость» [7, с. 264]. Х.-Г. Гадамер настаивает на необходимости личностного прочтения текста, его переосмысления и переоценки, или «переписывания». С его точки зрения интерпретация текста состоит не в воссоздании первичного авторского текста, а в создании собственного Авторского Текста, источником которого философ усматривает собственный герменевтический опыт. Этот опыт выступает основой, которая задает алгоритм понимания.

Процесс интерпретации способствует смысловому развитию личности студента, поскольку «творческое понимание продолжает творчество» (М.М. Бахтин) [2, с. 346]. В ходе неё студент-интерпретатор вносит в понимаемый материал свои смыслы, истолковывая в некоторой степени текст по-своему. Это служит основой множественности интерпретаций, способствует проявлению индивидуальности студента, а опыт совместной с преподавателем творческой деятельности воспитывает у него чувство ответственности по отношению к тексту и его создателю. Множественность интерпретаций и даже их конфликт, по словам П. Рикёра, являются не недостатком или пороком, а достоинством понимания, образующего суть интерпретации» [27]. В дальнейшем это позволит ему избежать произвола субъективности при

познании. Примером творческого понимания текста может служить работа с литературой Л. С. Выготского, в процессе которой он вычитывал из текста больше, чем было у автора, додумывая прочитанную мысль, развивая и углубляя ее [5, с. 169]. Интерпретация текста – это понимание в нём того, что «вынесено за скобки», что и выводит за пределы самого текста, поэтому такое понимание есть всегда процесс, но не результат (А.Г. Шейкин).

Пятая ступень («Раскрытия Я-возможностей»).

Бинарная (от лат. binarius – двойной) *ситуация* – «нахождение различного в сходном» и «нахождение сходного в различном». В данной ситуации происходит сравнение, сопоставление текстов культуры для развития способности находить связи и закономерности в различных результатах деятельности человека, порой близких по замыслу, но в то же время отличающихся по решению.

Ситуация – «выявление контекстов». Способность открывать в текстах культуры множество контекстов (от лат. contextus – соединение – связь) открывает перед будущим специалистом их многоуровневость, многоплановость, позволяет раскрывать творческие возможности своей личности и разрабатывать нестандартные способы использования текста в профессиональной и иной реальности. Примером тому может быть изобретение так называемой позвоночной антенны, которая была разработана после смены контекста и переноса идеи в эпоху динозавров. Помимо всего прочего, опыт выявления контекстов позволит будущему специалисту более эффективно использовать в своей работе для решения творческих задач метод синектики, предложенный американским психологом У. Гордоном.

Ситуация – «неожиданный ракурс».

Рассмотрение текста в разных ракурсах, – это его рассмотрение с различных точек зрения. Неожиданный ракурс, «продемонстрированный на любом явлении, – согласно П.С. Таранову, – производит перетряску устоявшихся представлений, освежает каждодневное, почти примелькавшееся восприятие, высекает искры новых почувствований» [37, с. 229]. Неожиданный

ракурс «рождает многодумие, многосмыслие; активно «берёт в плен» волю чужого сознания» [37, с. 229]. Авиаконструктор А. Туполев в своих воспоминаниях отмечал: «Надо на вещь, на собственную работу мысли, на технические схемы разрешения задач, которые мы применяем, взглянуть непривычным взглядом. Надо взглянуть чужими глазами, подойти к ним по-новому, вырвавшись из обычного привычного круга» [Цит по: (38, с. 114)].

Ситуация – «выявление скрытого смысла». Для актуализации данной ситуации необходимо занять позицию интерпретатора и исходя из принципов герменевтики каждый раз задавать себе вопросы: «Что за этим стоит?», «Зачем нам это сообщают?».

Ситуация – «перевод». Данная ситуация может иметь два вида:

Первый – когда необходимо понять текст (речь) в случаях, включающих два различных языка: национальных, научных, исторических, художественных и пр. Перевод с языка одного вида искусства на язык другого не является исключением. Правда в этом случае, точность перевода будет весьма условна, поскольку он сделан на основе метода аналогий. В этой ситуации нас в большей степени интересует не получившийся результат, а возможность пополнения опыта смыслодеятельности будущего специалиста, актуализации и развития его личностных функций. Второй – когда осуществляется перевод в рамках одного и того же языка, но с использованием различных способов представления текста читателю (подача текста в другой системе измерений). Например, когда исходно представленный вербальный текст переводится в форму с доминированием невербальной составляющей (таблицы, схемы, графики, рисунки) и наоборот.

Для проектирования и развития подобной ситуации, субъектам образовательного процесса, осуществляющим перевод, необходимо владеть языком как текста, предназначенного для перевода, так и текста выстраиваемого в среде другого языка. Вместе с тем возникает вопрос. Что же все-таки подлежит переводу: содержание или смысл? Здесь не может быть однозначного ответа. С одной стороны, понимание направлено на поиск и

раскрытие смысла текста, с другой – оно не может быть полным и достоверным без осмысления содержания. Примером тому служит басня, в которой происходит «расслоение» содержания и смысла: содержание – про зверей, а смысл – про людей» [3, с. 245].

Говоря же о неточности перевода с языка одной семиотической (знаковой) системы на язык другой, то, согласно Ю.М. Лотману, такой «перевод непереводаемого» весьма важен для улучшения понимания и незаменим при получении нового знания [22] (ряд научных открытий в археологии, медицине, психологии и других науках доказывают это). Подобной точки зрения придерживается и Т. Вуджек, отметивший значимость данной процедуры для развития креативного мышления, фантазии, навыков изобретательства [6]. Данная ситуация направлена на то, чтобы помочь будущему специалисту не только лучше понять переводимый текст и подлежащие усвоению языки, но и пополнить свой опыт смысловорчества.

Ситуация – «метафора». Метафора (от греч. – *metaphora* – перенос) – это утверждение, выражающее одно понятие терминами другого, перенесение свойств одного объекта (явления) на другой, внесение знаний, ценностей, смыслов, опыта из одного контекста в другой с целью пополнения последнего. Нечто подобное переносу известного на неизвестное имеет место тогда, когда исследователь переносит свой опыт на исследуемые явления жизни, использует знания и опыт одной науки в сфере действия другой, передаёт одно, посредством другого. Пример такой деятельности подали В. Дильтей и Э. Шпрангер. Метафора всегда бинарна, так как в её основе лежит два информационно-смысловых слоя. Один адресован сознанию, тогда как другой воспринимается бессознательно [9]. Этот эффект активно используется в психотерапии (Ф. Баркер, П. Вацлавик, М. Х. Эриксон), позволяя затрагивать уровень подсознания человека.

С точки зрения современной методологии гуманитарного знания переход от образа к понятию осуществляется посредством метафоры (Т.В. Антипова). Она является одним из основных средств познания (В.Б. Кашкин), служит

своеобразным «инструментом толкования» и «анализа скрытых смыслов» (Н.О. Гучинская). «Метафоры лежат в основе большинства понятийных схем, с помощью которых люди описывают действительность, а также строят свое взаимодействие с ней [11, с. 219–220.]. «Именно способность к метафорическому мышлению, – утверждает К.А. Долинин, – отличает человеческий мозг от искусственного, машинного интеллекта, что метафоризация лежит в основе эвристики, иначе говоря способности находить оптимальные решения, не перебирая последовательно все множество вариантов» [16, с. 143–144].

В философских (Дж. Лакофф, Х. Ортега-и-Гассет, П. Рикер, А. Ф. Лосев), филологических (Н.Ф. Крюкова, Л.Н. Мурзин, О.А. Староселец), психологических (Ф. Баркер, П. Вацлавик, М. Х. Эриксон) педагогических (М.В. Кларин, Е.Е. Сапогова) и др. исследованиях проявление метафоры связывается с культурой (К.И. Алексеев); смыслообразованием (С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский); научным познанием (М.А. Кузьмина, В.Н. Порус, В.А. Суровцев); процедурой понимания (Н.С. Автономова); передачей и приобретением социокультурного опыта (М.В. Кларин); творчеством (Т.Вуджек, Д.П. Горский, Е.Е. Сапогова); активизацией ресурсных механизмов человеческого сознания (Ф. Баркер, Д. Гордон); научной деятельностью (В.В.Налимов).

Быть научным, согласно В.В. Налимову, – «это быть метафоричным, способным создавать плодотворные метафоры, возбуждающие воображение и тем самым расширяющие наше взаимодействие с миром» [24, с. 217]. Х. Ортега-и-Гассет в своей работе «Две главные метафоры» отмечает, что метафора – «это действие ума, с чьей помощью мы постигаем то, что не под силу понятиям. Посредством близкого и подручного мы можем мысленно коснуться отдаленного и недостижимого. Метафора удлиняет радиус действия мысли, представляя собой в области логики нечто вроде удочки или ружья».

Всё сказанное позволяет считать, что метафора является эффективным средством смыслового развития личности будущего специалиста. В условиях

традиционного вузовского образования метафора, как важнейший инструмент мышления, объяснения и гуманитарного познания позволит студенту на глубинном уровне осознавать внутренние связи и отношения между предметами и явлениями. Ситуация «Метафора» возникает в результате смысловой «встречи» студента с текстом-метафорой. Такая встреча предполагает понимание метафоры, её использование, либо создание. Производство метафор не является частным случаем в научной практике. В.Н. Сыров и В.А. Суровцев рассматривают процесс научного познания в целом и научного открытия в частности как технологию производства метафор. По мнению этих исследователей технологии производства метафор должны помочь обучающимся в производстве новых идей [36] и новых смыслов. Это скорее общий принцип производства новых идей. Задача метафоры – рождать смысл, а не актуализировать его. В появлении этого нового смысла – основное отличие метафоры от сравнения. Говоря о понимании метафор, следует отметить, «в случае метафоры не существует единственного и правильного её понимания, можно говорить лишь о более или менее адекватном, удачном понимании».

В выполненных ранее исследованиях [31] мы уже отмечали, что правильно подобранные, составленные и своевременно введенные в учебный процесс метафоры или задания, содержащие метафорический компонент, позволяют:

- затрагивать практически все сферы жизнедеятельности студентов;
- доносить до сознания студентов идеи, которые могут быть неприемлемы на сознательном уровне;
- актуализировать имеющийся у личности опыт для осмысления нового опыта (М.Р. Гинзбург, Е.Е. Сапогова);
- вводить иносказательно через тексты-метафоры (рассказ, притчу, легенду, басню, аллегория, случай, историю из жизни, анекдот) [17] дидактические утверждения;
- работать более продуктивно с «трудными» студентами, поскольку метафора не оспаривается на сознательном уровне и бесконфликтна;

- корректировать смысловое развитие личности студентов, не обижая и не унижая их;
- воспроизводить образ, не данный в опыте на основе «интуитивного чувства схожести» (Е.Е. Сапогова);
- вызывать эстетические эмоции;
- развивать у студентов воображение, интуицию, креативность;
- формировать мотивацию к учению и саморазвитию;
- упрощать понимание теорий, законов, явлений, принципов, методов или действий, (в метафоре смысл сконцентрирован, «отфильтрован» от мешающих осмыслению деталей и доносится посредством использования доступного языка и знакомых аналогий);
- осуществлять самостоятельный акт понимания и открывать индивидуально-личностные смыслы в каждом конкретном случае;

Использование в образовательном процессе различных типов метафор: «изменения» (М.Р. Гинзбург), «жизненного пути» (В.К. Лосева, А.И. Луньков), «передачи и приобретения опыта» (М.В. Кларин), «ритуала», «отношений» (Ф. Баркер), «слияния горизонтов», «нарратива собственного профессионального развития» и пр., помогает будущему специалисту по новому смотреть на мир, свою профессию, самого себя. Из всего многообразия возможностей использования метафоры в педагогической практике высшей школы мы используем два направления: а) практикоориентированное (использование возможностей метафоры в познании, творчестве, коммуникации, объяснении тех или иных явлений и пр.) и личностно-развивающее (смысловое развитие личности студента, формирование у него опыта смыслодеятельности).

Ситуация – «нонсенс». Нонсенс (англ. nonsense – от лат. non – нет и sensus – смысл, разум) «это то, что не имеет смысла, но также и то,... что само по себе дарует смысл» [14, с. 104]. Ситуация «Нонсенс» возникает при понимании текстов, содержащих в себе элементы нелепости, абсурда. С точки зрения Е.Е. Сапоговой, подобные элементы являются мощным эвристическим

орудием воображения, стимулирующим начало интеллектуального поиска [32, с. 6].

По мнению У.Д. Гордона, для творческого процесса очень важно уметь превращать непривычное в привычное и, наоборот, привычное в непривычное. Это позволяет постичь реальное значение текста, выявить заложенный в нем ценностно-смысловой потенциал. Подобная необычная и противоречивая задача с высокой степенью проблемности требует от студентов значительных личностных усилий, проявления интуиции, фантазии, смыслов творчества. Нонсенс в данной ситуации позволяет отказаться от стереотипов, снять психологическую инерцию, преодолеть страх перед ошибкой, пойти неизвестным ранее путем в понимании текста.

Попадая в мир нереальности, волшебства, нелепости, бессмыслицы, где привычные предметы и явления приобретают парадоксальные свойства и где совершаются абсурдные действия, студент втягивается в своего рода игру. В ней он получает возможность по-новому взглянуть на вещи, события, окружающую действительность, самого себя с тем, чтобы найти в существующих реалиях иные стороны и смыслы.

Интерпретация нонсенов, нахождение новых свойств в знакомом, известном готовит будущих специалистов к смысловому творчеству, делает их хозяевами действительности, которую можно изменять и создавать силой своего воображения [32, с. 13].

Шестая ступень («Сотворение для Мы»).

Ситуация «альтернативный текст» изначально ориентирована на акт смыслов творчества, на создание собственных текстов. В отличие от интерпретации (творческого понимания) освоение исходного текста в данной ситуации осуществляется за счет выдвижения студентом альтернативной смысловой конструкции. Подобная процедура создает предпосылки для актуализации личностных функций будущего специалиста и развития у него латерального [13, с. 131] мышления. Она также способствует достаточно глубокому осмыслению авторского варианта текста, позволяет, отталкиваясь от

его общей идеи (концепта), выходить за пределы «заданности» и создавать альтернативные смысловые новообразования. Философ М. М. Бахтин писал: «Каждое слово (каждый знак) текста выводит за его пределы. Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами» [2, с. 364].

Ситуация «реконструкция». В основе данной ситуации лежит «метод фокальных объектов». Его сущность заключается в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов (текстов) переносят на рассматриваемый (фокальный, находящийся в фокусе внимания) объект (текст), в результате чего основной текст приобретает новые смысловые и функциональные возможности. «Метод фокальных объектов» является общепризнанным методом развития фантазии и воображения, ассоциативного мышления. Построенная на его основе ситуация понимания позволяет преодолеть инерционность и косность мышления студента, формирует у него опыт «набрасывания смыслов» и использования классических методов генерации идей в процессе творческой работы с текстами.

Ситуация «применение текста». В этой ситуации на первый план выходит центральная проблема герменевтики – проблема применения (Anwendung). Всякое «глубокое понимание предмета или явления, как утверждает Г. Грубер, требует знания его различных применений» (цит. по: [6, с. 238]). Целью данной ситуации является «вычитывание» из текста возможностей его применения в других условиях, контекстах, в несвойственных ему функциях. Применения найденных смыслов, раскрытого содержания, свойств, компоновки, логики развёртывания и пр. Подобный подход к тексту позволяет открывать в знакомом новые смыслы, свойства, функции, возможности, готовит будущего специалиста к использованию текстов в иных условиях, переносу знаний, опыта, приемов деятельности в ситуациях реальной жизни.

Приведённую выше систему учебных ситуаций понимания следует рассматривать как открытую. При необходимости она может быть дополнена другими ситуациями или модифицирована в соответствии с требованиями вузовского образования и специфическими учебными задачами.

Седьмая ступень («Обретения профессиональной (предметной) идентичности») – является завершением витка герменевтической спирали восхождения к целостному опыту смыслодеятельности и поэтому она предполагает актуализацию всех ситуаций понимания.

В системе учебных ситуаций понимания текста, «решение задач на смысл» востребует достаточно широкий спектр личностных функций, свойств сознания, качеств мышления, компетенций. В связи с этим возникает необходимость уточнения и выделения тех из них, которые доминируют в каждой конкретной ситуации. Выделение в абстракции доминирующих личностных проявлений и компетенций сделано с целью показать развивающие возможности предлагаемых ситуаций. В реальных же условиях функции переплетаются между собой и потому практически неотделимы друг от друга. Дополняя вышесказанное о представленных учебных ситуациях следует отметить, что все они не имеют четко выраженных границ и могут в ходе учебного процесса легко переводиться одна в другую. Возможен вариант «вложенных форматов», когда одна ситуация включает в себя содержательные элементы другой.

Список литературы

1. Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? / Л.Я. Аверьянов. – М.: Социолог, 1993. – 152 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособ. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
4. Вербицкий А.А. Смыслообразующий контекст в психологическом консультировании / А.А. Вербицкий, И.Н. Рассказова // Прикладная психология. – 1999. – №1. – С. 11 – 21.
5. Выгодская Г.Л. Воспоминания о Л.С. Выготском / Г.Л. Выгодская // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. №3. – С. 166–172.

6. Вуджек Т. Как создать идею / Т. Вуджек; пер. с англ. И. Загашева – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 288 с.
7. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер; пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
9. Гинзбург М.Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками / М.Р. Гинзбург // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 66–75.
10. Горский Д.П. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров; под ред. Д.П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
11. Гусев С. С. Смысл возможного: Коннотационная семантика / С.С. Гусев. – СПб.: Алетейя, 2002. – 382 с.
12. Гусев С.С. Проблема понимания в философии: Философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
13. Де Боно Э. Латеральное мышление / Э. Де Боно; пер. с англ. С. Рысева – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
14. Делез Ж. Логика смысла: сб. / Ж. Делез; пер. с фр. Я.И. Свирского – М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.
15. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. – М.: UNESCO, 1996. – 295 с.
16. Долинин К.А. Стилистика французского языка / К.А. Долинин. – М.: Просвещение, 1987. – 303 с.
17. Ефимкина Р.П. Развитие метафоры в групповом процессе / Р.П. Ефимкина, М.Ф. Горлова // Журнал практического психолога. – 1998. – №4. – С. 103–109.

18. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1992. – №5–6. – С. 44–53.
19. Интерпретация // Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989. – С. 114.
20. Костина Л.В. Понимание и объяснение: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.В. Костина. – Свердловск, 1990. – 20 с.
21. Лихолетов В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Лихолетов Валерий Владимирович. – Екатеринбург, 2002. – 52 с.
22. Лотман Ю.М. Культура как коллективный интеллект и проблема искусственного разума / Ю.М. Лотман. – М., 1977.
23. Макарова О.С. К вопросу о функционировании лексемы «круг» в философском и публицистическом дискурсе / О.С. Макарова // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология». Вып. 11. – 2007. – №29 (57). – С. 131–135.
24. Налимов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налимов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.
25. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Прометей МГПИ им. Ленина, 1989. – 288 с.
26. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе: методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.
27. Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М., Academia, 1995. – С. 3–19.
28. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер; пер. с фр. и вступ. ст. И. Вдовиной. – М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2002. – 624 с.

29. Романова И.А. Самопонимание личности / И.А. Романова // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе (К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна). – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 131–132.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
31. Самойлов Л.П. Герменевтика и образование: от диалога к методологии / Л.П. Самойлов // Известия ВолгГТУ. – 2006. – №6. – С. 92–96.
32. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 5–13.
33. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
34. Снайдер М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитания совести / М. Снайдер, Р. Снайдер, Р. Снайдер-мл.; пер. с англ. И. Сергеевой, В. Кагана – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. – 237 с.
35. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование / И.И. Сулима // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 36–43.
36. Сыров В.Н. Метафора, нарратив и языковая игра. Еще раз о роли метафоры в научном познании / В.Н. Сыров, В.А. Суровцев // Методология науки. Становление современной научной рациональности. Вып. 3. – Томск. Изд-во ТГУ, 1998. – С. 186–197.
37. Таранов П.С. Секреты поведения людей / П.С. Таранов. – М.: Агентство Фаир, 1997. – 544 с.
38. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. для вузов / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 216 с.

39. Хоружий С.С. Подвиг как органон. Организация и герменевтика опыта в исихастской традиции / С.С. Хоружий // Вопросы философии. – 1998. – №3. – С. 35–118.

Самойлов Леонид Павлович – канд. пед. наук, доцент кафедры вокально-хорового и хореографического образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Россия, Волгоград.
