

Саратовский государственный университет
им.Н.Г.Чернышевского

Е.Г.Евдокимова

Герменевтика педагогического взаимодействия

Издательство Саратовского университета

2010

УДК 378.14-057.875
ББК 74.58

Евдокимова Е.Г.

Е 15

Герменевтика педагогического взаимодействия .Программа и материалы к учебному курсу по выбору: Учеб.-метод.пособие для студентов магистратуры.

Представление о смысловом строении педагогического взаимодействия позволяет дополнить свои представления о характере деятельности педагога, учащихся, содержания, педагогических приемов и заданиях учебных предметов.

Материалы данного курса предназначены для студентов магистратуры профиля «Педагогическое образование» по программе «Методология исторического образования» и профиля «Психолого-педагогическое образование» по программе «Педагогическая инноватика и рискология», а также аспирантов и преподавателей, заинтересованных в привнесении личностного начала в педагогическое взаимодействие.

Материалы курса по выбору публикуются по рекомендации кафедры педагогики

Рецензенты: Г.Д. Турчин, зав кафедрой педагогики СГУ, профессор, к.пед.н

Е.М.Лысенко, профессор, д.ф.н., к.пед.н.

Материалы повторного издания в виде электронного документа публикуются по решению заседания кафедры педагогики №10 от 24.06.2014г.

ISBN 978-5-292-03985-3

УДК 378.14-057.875

ББК 74.58

©Евдокимова Е.Г.,2010

©Саратовский государственный университет,2010

«..можно сказать, что действия, как и книги, являются произведениями, открытыми множеству читателей. Как и в сфере письма, здесь то одерживает победу возможность быть прочитанными, то верх берет неясность и даже стремление все запутать».

П.Рикер

Введение

В современном высшем образовании все чаще ставится вопрос о необходимости формирования личностных структур и интегративных показателей личностного роста учащихся, что способствует становлению их опыта самоорганизации. К показателям формирования личностных структур относятся (по И.А.Зимней):

-способность соотносить понятия, идеи и теории в ходе познавательной деятельности с индивидуальной системой ценностей;

-способность оценивать адекватность близких и дальних целей своему творческому потенциалу и сфере ценностей;

-умение предвидеть в решении реальной проблемной ситуации перспективы самосовершенствования и делать выбор в пользу личностного роста;

-способность к рефлексии, умение фиксировать изменения, находить их причины и давать им оценку

- высокий уровень речевого творчества, выразительность речевого поведения, терминологической культуры.

Данные показатели включают такой важный аспект взаимодействия между людьми как самоорганизацию на основе понимания смыслов проблемной ситуации, связанной не только с решением проблем в познавательной сфере, но и в сфере жизнедеятельности. Обобщая представления разных ученых и философов в области, связанной с пониманием смыслов, можно заметить, что данный процесс неразрывно связан с вопросами общения с другими людьми и предполагает учет этических аспектов взаимодействия, уважение к позиции своего собеседника. Подобное отношение к позиции собеседника в педагогическом взаимодействии образует созидательное понимание, когда приходит осознание ценности смысла доверительного общения и гармонизации межличностных отношений.

Обращение педагога и учащихся к смысловому строению педагогического взаимодействия, ориентированному на коммуникацию, охватывает жизнедеятельность индивида в обществе, способствует постоянному развитию, творчеству, преобразованию. Поскольку

герменевтика учит вовлекать в настоящее здесь-бытие опыт прошлого и будущего, особое значение при герменевтическом рассмотрении педагогического взаимодействия обретают смыслы не только текстов, но и действий, ситуационных факторов, оказывающих разнообразное влияние на ход и результат взаимодействия, предлагая порой неожиданные задачи для его участников.

Тема 1. Герменевтическое представление о педагогическом взаимодействии.

В организации педагогом смыслового аспекта педагогического взаимодействия косвенно просматривается внутреннее ценностное отношение к самому факту участия, делегируемое учащимся. Педагог может строить взаимодействие как сообщение нормативной информации, подлежащей неукоснительному воспроизведению, как беседу на равных, как приказ, как обзор наглядных случаев из педагогической или культурной практики, обращенных к воссозданию собственного опыта учащихся, и т.д.

Процессы понимания в герменевтическом рассмотрении педагогического взаимодействия выстраиваются в двух аспектах: как понимание учащимися текстов и как понимание ими социальных действий, происходящих между всеми участниками взаимодействия. Взаимодействие педагога и учащихся имеет определенные цели, содержание, действия, субъектов. Если признать, что субъекты (педагог и учащиеся) обладают собственными представлениями и опытом осмысления происходящего, инициативой и направленностью на определение и формулирование целей, на получение результата и о собственной успешности, то педагогическое взаимодействие может быть рассмотрено в виде смысловых систем.

В процессе понимания В.П.Зинченко выделяет несколько аспектов: понимание естественное, культурное и творческое, которые оперируют по преимуществу разными языками: естественное - предметными и операциональными значениями; культурное - знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое - смыслами [Зинченко, с.94-95]. "Человек понимающий" - это высшая похвала для человека; это и есть человек думающий, оперирующий смыслами. Генетически самым старым из них, очевидно, является свойственное любому человеку естественное понимание, которое предполагает извлечение смысла из ситуации на основании имеющегося опыта, и его качество и полнота подтверждаются адекватными действиями. Естественное понимание как бы слито с поведением, действием.

Культурное понимание предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление и возможность трансляции. Культурное понимание может отрываться от своих естественных предметных корней. В результате подобного отрыва может быть усвоено знание, которое не является пониманием, знание, весьма далекое от понимания. В таких случаях не приходится говорить о культурном понимании, оно скорее механическое, не приносящее плодов, как культура. В педагогическом процессе культурное понимание раскрывается по мере освоения языка как знаковой системы, освоения культурных значений и формирования понятий. Данные смыслы представлены в виде таких аспектов содержания образования как опыт знаний, выработанных культурой, и опыт осуществления способов деятельности.

Творческое понимание предполагает наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла *порождение и оформление нового смысла*. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу -предмету понимания, а о создании смысла и нахождении новой текстовой, знаковой, символической формы. Оно удостоверяется развертыванием нового встречного процесса понимания адресатом. Данные смыслы представлены в виде таких аспектов содержания образования, как опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Зачастую в педагогическом процессе творческое понимание ограничивается извлечением, означением и трансляцией смысла, заложенного педагогом на основе образовательного стандарта. При этом остается без должного внимания процесс *порождения и оформления учащимися нового смысла*. Данные смысловые системы закладываются не только культурой, ментальностью социальных групп, к которым принадлежат педагог и учащиеся, преобразованием данных смысловых систем педагогом, но и собственными инициативными («встречными») действиями учащихся, открываются в процессе совместного переживания, обсуждения и согласования учащимися разных представлений.

Педагог в таком случае не является только «культурным посредником», переводчиком с языка культурных значений на язык понимания учащихся. Он создает условия и предлагает задания, способствующие раскрытию и подтверждению активности учащихся, образующей новые смыслы. Педагог вовлекает учащихся в совместное создание соответствующей среды, поддерживает так называемую «ситуацию понимания». В данном случае важны не столько тексты или задания сами по себе, сколько их значимость для педагога и учащихся, а

также для всех, кто вместе с ними разделяет их жизненные ценности и проблемы.

Созидательный характер понимания в таком случае проявляется в том, что учащимися открывается новый смысл отношений между собеседниками, в их авторских высказываниях, в собственно участии, в возможностях, предоставляемых педагогом в виде переопределения целей, направлений работы, способов решения задач. При определении собственных целей учащиеся получают возможность решать персонально значимые задачи, результат (или его отсутствие) которых оценивается исходя из индивидуальных критериев. Поскольку данные действия имеют свое особое предназначение, некоторые из них могут вызывать нежелательные результаты; отсюда вытекает проблема ответственности учащихся как инициатора действия, осуществляющего свой замысел. Таким образом, при введении такого понятия как творческое (созидательное) понимание учащихся в педагогическое взаимодействие, педагог способствует не только развитию их опыта самоорганизации, инициативности, но и ответственности за собственные действия, закладывает этические основы взаимодействия.

Понимание - всегда сотворчество понимающих, поскольку способно восполнять и обогащать любой, даже чрезвычайно сложный и насыщенный явными и скрытыми смыслами текст, вносить в него многообразные новые смыслы. Применительно к процессу педагогического взаимодействия можно добавить, что иногда педагог в силу наличия профессиональных навыков способен к лучшему пониманию учащихся, чем они сами способны понимать себя. В таком случае процесс совместного творчества наиболее интенсивен. Как результат участия в педагогическом взаимодействии учащиеся иногда отмечают: "я по-новому смог взглянуть на себя...", "я многое понял в себе...", "я взглянул на себя (или на других учащихся) другими глазами..." и т.п.

В личностно-ориентированной педагогике признается такая ценность деятельности педагога с группой как категория со-переживания, затрагивающего фрагменты жизни учащихся, их проблем и чувствований. Совместное переживание педагога и учащихся позволяет перейти к обсуждению их собственных представлений, которые имеются у каждого в виде собственного понимания той или иной ситуации до вступления в педагогическое взаимодействие. Прежде чем участники взаимодействия переходят к тому, чтобы обмениваться представлениями, ожиданиями, опасениями, между ними образуется общее смысловое поле, общее понимание той же или иной ситуации. На появление общего смыслового поля оказывают влияние различные факторы. Прежде всего, влияние на становление общего смыслового поля между участниками взаимодействия оказывает общая перспектива

той деятельности, которая совершается в процессе педагогического взаимодействия. Так же, важным оказывается осмысление учащимися собственного непонимания. Например, педагог вводит в собственную речь неожиданные вопросы, примеры, метафоры, задания, предполагающие восстановить пропущенный элемент либо имеющие неопределенную инструкцию, имеющую многозначное решение и т.п. Таким образом, творческое понимание в педагогическом взаимодействии позволяет учащимся обрести общее (между собой и с педагогом) понимания смысла заданий, требований, собственных возможностей, последующих действий, и согласовать его с их индивидуальным видением. В ситуационном подходе к педагогическому взаимодействию выявляется неразрывность жизненного пути человека, одним из этапов которого выступает процесс образования.

Феномен «ситуации» изучается в психологии и педагогике с позиции разных аспектов вовлеченности субъектов. Выделяются следующие типы ситуаций: актуальная, воспринимаемая, ситуационный тип и жизненная ситуация. Оптимальность воспитательных отношений достигается при согласованности восприятия ситуации, общим пониманием задачи родителем и ребенком, педагогом и воспитанниками, преподавателем и обучающимися. На основе неодинакового влияния ситуации, воспитательной среды на воспитанников можно говорить о совокупности условий, позволяющих понимать и интерпретировать присутствующие в ситуации знаки и знаковые системы.

Продуктивным представляется рассмотрение ситуации педагогического взаимодействия в виде продолжения жизнедеятельности и образовательной практики педагога и учащихся. Смысловая неопределенность данной ситуации упорядочивается воспоминаниями о прежних взаимодействиях в аналогичных ситуациях и перспективами, связью с будущим, а также представлениями о ней всех субъектов, связанных с педагогом и обучающимися значимыми отношениями. Развивающий характер педагогической ситуации рассматривается в концепции лично развивающего образования, включающего в основание содержания «опыт быть личностью» [Сериков, с.5]. Ситуация, выступающая в качестве структурной единицы лично развивающего образования, всегда персонифицирована, продолжает жизненный путь личности, предполагает реализацию личностных функций обучающихся (саморегулируемость, избирательность, способность к поиску смысла и проч.).

Ситуационное рассмотрение задает возможность « понимающего» характера педагогического взаимодействия, согласуя запросы и имеющиеся ресурсы, общие для педагога и обучающихся замыслы, культурные объекты, значимые отношения.

Точкой перехода от формальных к субъективным отношениям обучающихся к педагогическому взаимодействию становится, на наш взгляд, актуализация *представлений, сомнений, ожиданий, перспектив* обучающихся в значимой, доверительной коммуникации. Актуализация представлений становится личностным актом, объединяющим отношение обучающихся к самому процессу и возможности построения субъективного пространства, своего *места* в педагогическом взаимодействии. Процесс понимания смыслов, заложенных педагогом для учащихся, представляет собой сложное взаимодействие между их субъективными ожиданиями, прогнозами, речью, текстами, ассоциациями, пробными действиями учащихся, внеситуативной активностью. Развертывание диалога в педагогическом взаимодействии определяет дальнейший ход общения, отсекает какие-то имевшиеся ранее возможности и порождает новые.

На каждом этапе педагогического взаимодействия для учащихся возможно как понимание, так и непонимание замыслов педагога, в первую очередь, из-за многообразных субъективных контекстов, в которые они заключены. Следовательно, успех педагогического взаимодействия во многом зависит от готовности, желания, возможности и умения учащихся находить ответы с помощью реконструкции контекстов, заложенных педагогом. Данные контексты обращены к ценностным системам учащихся, образуемым в их жизненных ситуациях. Кроме того, смысл происходящего в педагогическом взаимодействии становится более ясным для учащихся, если педагог вводит в содержание взаимодействия дополнительные обозначения в виде специальных заданий, приемов, помогающих определить смысл предстоящего взаимодействия. Таким образом, понимание смыслов, заложенных педагогом в педагогическом взаимодействии, раскрывается при условии их соотнесения с опытом осмысления учащихся, с их «субъективным опытом понимания».

Если этого не происходит, некоторые сообщения педагога оказываются лишенными смысла. Для этого педагогу и учащимся часто необходимо бывает преодолевать психологические барьеры, отказываться от привычных культурных и профессиональных стереотипов, интеллектуальных установок, стиля рассуждения. Барьеры понимания возникают от нежелания принимать на себя непривычную смысловую и эмоциональную нагрузку, проявлять самораскрытие, то есть, раскрывать свои смысловые и ценностные предпочтения.

Тема 2. Представление о связи процессов осмысления и самоорганизации в педагогике.

В современной педагогике педагог и учащиеся рассматриваются с точки зрения их способности к самостоятельной постановке образовательных целей, к проявлению инициативы и ответственного поведения. В таком случае содержание образования рассматривается в русле их совместного поиска и создания смыслов, что способствует личностной самоорганизации. Для того, чтобы самоорганизация участников стала возможной в педагогическом взаимодействии, необходимы соответствующие условия, такие как **открытость** информации, характера отношений, способов действия и взаимодействия, полученных результатов. Открытость рассматривают как способ представления в учебном и воспитательном материале открытых для дополнения, неоднозначных фактов, которые предполагают разнообразие их толкования. Открытость в педагогическом взаимодействии позволяет его участникам привносить собственное (созидательное) понимание происходящего. Для открытого по своему характеру взаимодействия характерно влияние случайных, ситуационных факторов, которые не всегда могут заранее просчитываться педагогом. Например, данные изменения в планах педагога могут быть вызваны новым представлением учащихся об изучаемом объекте или изменившимся характером отношений между ними в процессе его изучения. Особое значение в данном случае приобретает готовность и способность, как педагога, так и учащихся творчески подходить к сложившейся ситуации. Чем более разнообразными будут точки рассмотрения изучаемого объекта, тем разнообразнее опыт его осмысления, который складывается у учащихся. Кроме того, разнообразными могут быть и те позиции, с которых человек рассматривает изучаемый объект или явление. Например, в настоящее время усиливается внимание исследователей к взаимосвязи изучаемых явлений, объектов с позицией исследователя, с его отношением к происходящему.

Другим основанием самоорганизации человека выступает **самоопределение личности**, когда он определяет свое отношение к происходящему, выявляет определенные ориентиры для его дальнейшего осмысления. Процесс самоопределения личности привносит динамичный, изменчивый характер в образовательный процесс. Для того, чтобы учащиеся могли найти себя, определиться в конкретной ситуации, необходимо, чтобы они могли обратиться к тем значимым людям, которые поддерживают их представление о себе. В наибольшей степени учащиеся нуждаются в самоопределении в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда формируются мировоззренческие начала личности. Отсутствие такого подтверждения влечет неуверенность человека в своих силах, нежелание проявлять себя

,например, задавать личностно значимые вопросы, совершать поступки, творчески решать возникающие проблемы. Вместо этого учащиеся проявляют социально желаемое поведение, в их высказываниях отсутствуют индивидуальные характеристики, возникает «поведение как у всех».

*Кроме открытости и самоопределения, на процессы самоорганизации оказывает влияние **культуросозидающий характер взаимодействия***, появления характера культурной форы, событийности у представлений, высказываний, поступков, обладающих мотивирующим характером для вовлеченности во взаимодействие. Культурные смыслы дисциплин психолого-педагогического цикла, предметных действий связаны с их идеальным характером, воссоздают жизненные отношения с культурными объектами в виде отношений педагога и учащихся, учащихся со значимыми собеседниками. Педагогическое взаимодействие, направленное на личностное самоопределение учащихся, содержит возможность прояснять смыслы, заложенные в содержании предмета и в отношениях, действиях между участниками, и, кроме того, создавать собственные. В данном случае педагог не только направляет деятельность учащихся на освоение культурных значений учебного предмета, но и способствует осмыслению ими своей позиции в ситуации обсуждения, согласования разных представлений, этических принципов взаимодействия.

Главным условием того, что во взаимодействии учащиеся получат возможность самоорганизации, является авансирование педагогом возможности участия на основе смысловой ориентировки во всем цикле предстоящего взаимодействия и к каждой теме в отдельности. Реализация рассмотренных условий соответствует интересам учащихся (обеспечивает возможность и значимость осмысления субъективного опыта в актуальной ситуации, преобразование образов, представлений о собеседниках, педагоге, взаимодействии, о культурных объектах, действиях с ними), их собеседникам (способствует диалогизации образа собеседников); педагогов (дополняет их методическое оснащение), родителей обучающихся (способствует осмыслению опыта воспитательных отношений с детьми), культуры в целом (обеспечивает осмысление культурных объектов и действий с ними, становление собственных культурных форм).

Таким образом, на основе указанных условий осуществляется самоорганизация учащихся на основе понимания ими смыслов происходящего, герменевтическое по своему характеру педагогическое взаимодействие. Центральным звеном взаимодействия педагога и учащихся выступает появление их субъективных отношений.

Тема 3. Понимание в педагогике. Субъективный опыт понимания и его реализация. Барьеры понимания

Привнесение в образование идеи вариативности дополняет стратегии «просвещения», «присвоения», направленных на освоение внешне определенного знания, с традиционными ценностями контроля над дискурсом, его авторством, неопределенностью и личностными смыслами субъектов образования.

Считается, что «понимание» представляет собой широкое понятие, не имеющее строго фиксированного содержания и объема [Зинченко, с.103]. Наиболее важными среди определений понимания признаются следующие. 1) Способность осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь; 2) То или иное толкование чего-нибудь (текста, поведения, и т.д.). В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание; 3) Когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, произвольным или непроизвольным [Зинченко, с.104]. Осмысление значений (перевод вербальных, знаково-символических, значений на язык символов) неразрывно связана с процедурами означивания смысла (когда требуется передать осмысленное знание собеседнику, партнеру по совместной деятельности) [Зинченко, с.103]. С.Л.Рубинштейн выводит понимание за пределы классической трактовки понимания как «общения с текстом», рассматривает его как условие общения реальных людей, когда на первый план выступает необходимость согласовать различия в индивидуальных и социальных представлениях. Сознание человека постоянно меняется, развивается, при этом субъект постоянно самоопределяется в своих отношениях с миром, а его сознание постоянно совершает «работу» по выявлению новых смыслов [Рубинштейн, с.236].

В большей степени для решения поставленных задач мы опирались на определение понимания в виде смысловой организации знаковой формы текста, предполагающей воссоздание ее смыслов в действиях субъектов, изоморфных им по структуре. С позиции «понимающей педагогики», которая исходит из признания смыслового характера всех сфер жизнедеятельности человека, понимание представляется всеобъемлющей характеристикой жизни человека (А.Г.Асмолов, Н.Б.Крылова и др.)

В многообразии исследовательских подходов к феномену понимания можно выделить его семантическое, коммуникативное, субъективное основания, оказывающие влияние на структуру герменевтического по характеру педагогического взаимодействия.

В педагогике когнитивный подход к феномену понимания начинается с представлений Я.А.Коменского о единстве понимания суждения и памяти в умственном содержании вещей и необходимости

учета данной особенности в обучении. Когнитивный аспект исследований, основными ценностями которого выступает истинность знания о фактах, законах, процессах и явлениях, направлен в большей степени на выявление общих закономерностей развития, фактов и правил, чем исключений. Когнитивное направление исследований понимания в педагогике характеризуется показателями, связанными с полнотой, точностью, воспроизводимостью информации.

Несмотря на разнообразие подходов к феномену понимания в современной науке, зачастую при организации педагогического взаимодействия недостаточно полно учитываются его особенности. Еще К.Д.Ушинским было высказано замечание о том, что только с первого взгляда понимание оказывается делом легким, поскольку учитель в основании представлений об образовательном процессе использует собственный личный опыт. Углубление исследований исключительно в область познавательного аспекта понимания недостаточно, по мнению В.В.Знакова, поскольку при этом постепенно утрачивается связь с целостностью человека. Таким образом, обращение педагога к познавательному аспекту понимания необходимо при решении вопросов, связанных с постижением смысла знания, формул, законов, а также значений ситуации, высказываний, отношений.

Понимание в рассмотрении герменевтического подхода в психологии и педагогике открывает познание мира как человеческого бытия, основанного на общении и приобщении. Герменевтический подход не ставит основную задачу постижение истины, ориентируя в большей степени на ценностно-смысловую интерпретацию действительности. События и их определение оказываются в зависимости от контекста понимания того, кто осмысливает, объединяя индивидуальный и межличностный опыт, дополняя достоверное знание интуитивным постижением - себя, собеседника. Выявляется роль индивидуального смыслового контекста (значимых мнений, суждений, представлений других людей) и «контекста коллективных мнений», образованного отношениями и мнениями значимых для человека людей, поскольку в отношениях воспроизводятся смысловые универсумы, смысловые единства. Понимание в герменевтическом рассмотрении выступает не как процесс усвоения смысла знания, но как выход на границу знания, в которой рождаются все возможные смыслы вообще, в «пространство понимания», связанное с освоением ценностей.

Субъективный аспект понимания выявляет целостность человека, неразрывную связь его рациональных и аффективных оснований; психофизиологических, антропологических и других «естественных» характеристик человека как предмета познания, связь с жизнедеятельностью, смыслами и этической значимостью для субъекта других людей, роль высших бытийных ценностей.

При этом педагогу важно не подменить самоопределение обучающихся к возможностям ситуации собственными руководящими действиями. Это придает значимость участию в ситуации, актуализации субъективных отношений, «субъективного пространства», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению (к миру, к другим людям и т.д.), «радиусам значимых отношений» (Э.Эриксон).

Организирующая способность понимания связана с конструктивной по своему характеру смысловой ориентировкой (П.Я.Гальперин), предваряющей нахождение и выявление проблем как лично значимых, связывающей значимость самой ситуации с ценностно-смысловыми основаниями человека. Сознательная ориентировка в практиках, переосмысление преподаваемых предметов так, чтобы они служили задаче становления самоопределяющегося человека, выступает основной задачей развивающего образования. Важными оказываются не сами по себе знания, а ориентировка в определенной области, которая задает определенный тип отношения к миру вообще, человека, участвующего в истории. Понимание обучающимися происходящего рассматривается при этом как реакция на преодоление непонимания, готовность и стремление упорядочить разные представления, ожидания, ценности. Стремление к осмыслению выступает особенностью субъективного опыта человека, что позволяет нам предположить понимание в качестве его структурного элемента, способствующего смысловой ориентировке в ситуации неопределенности, появлению замыслов и побуждающего к действиям, предшествуя и завершая решения и поступки человека. В силу культурно-исторической обусловленности способов поведения, сочетание аспектов субъективного опыта понимания вариативно в разных культурах, отображается в виде моделей поведения, ценности которого в разной мере поддерживаются в культурных традициях, социальных представлениях, опыте человека.

Субъективный опыт понимания выстраивается в виде неразрывной связи культурных образцов поведения и собственной активности человека. Данное положение значимо для педагога, поскольку направляет внимание и на структурные элементы ситуации взаимодействия, и на динамические, отображающие их значимость для ситуации и участников. Таким образом, специфика субъективного опыта понимания как компонента содержания образования выстраивается в русле осмысления опыта ценностных отношений и опыта творческой деятельности.

Особая сложность обращения к субъективному опыту состоит в его относительной автономности по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин и к смысловым методам и

технологиям. Актуализация субъективного опыта понимания выражается в форме ценностных ориентаций, жизненных смыслов, что определяется, по мнению В.В.Серикова, взаимодействием личностей, в виде структуры жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира.

В процессе осмысления и переживания общих для участников педагогического взаимодействия образов, отношений, смысловых контекстов, формируется общее смысловое поле, поддерживающее возможность и необходимость субъективных отношений, представлений, значений обучающихся. Педагог авансует и культивирует его становление своим отношением, сопереживанием, требованиями, действиями, заданиями, оцениванием, указаниями.

В качестве способов организации смысловой ситуации кроме *смысловой ориентировки* можно выделить *представления и ожидания, создание вопросно-ответных ситуаций, метафоры, нарратив, событие, самоопределение к ситуации*. При этом следует подчеркнуть, что данные способы не сами по себе определяют возможность понимания (действий осмысления и означивания), а на основе их значимости для участников в данной ситуации.

Представления обладают организующей способностью за счет единства эмоционально- оценочного, ценностного, диалогового характера. То есть, при обращении к представлениям учащихся о происходящем, педагог способствует связыванию когнитивной, ценностной составляющей в представлениях с чувствами, мотивами и другими динамическими особенностями личности, что задает возможность понять и отнестись к чему-либо в зависимости от его значимости для личности.

Учащиеся, имея неопределенные представления, желают достичь определенности или большей ясности и употребляют усилия, в которых слиты волевая и интеллектуальная активность. Представления дают толчок активности человека, если в них возникает разрыв между идеалом и реальностью. При обращении к представлениям в ситуации взаимодействия, педагог с одной стороны, осуществляет знаковое действие, закрепленное в культуре, а с другой, создает возможность учащимся выразить в личностном оформлении представлений субъективные отношения. В нашем исследовании актуализация представления и ожиданий обучающихся, осуществляемая в виде переписки, действий согласования способствовала вовлеченности во взаимодействие, самораскрытие обучающихся, надситуативной активности.

Обращение педагога к представлениям обучающихся также образует основание доверия человека к собственному опыту за счет того, что одни представления служат «подтверждением» других, и тем самым возрастанию субъективной уверенности в них.

Задавая **вопросно- ответные ситуации**, способствуя тому, чтобы учащиеся задавали и отвечали на вопросы, педагог обеспечивает

возможность учащимся в собственной организации поведения на основе понимания смыслов ситуации. Формулировка вопросов отображает особенности языковых возможностей каждого учащегося, внутренние интересы человека, ценностные основания. В данном случае требуются особые отношения между педагогом и учащимися во взаимодействии, подтверждающие возможность и значимость открытости высказываний участников. Именно возможность задавать вопросы и получать на них ответы позволяет нам удостовериться, что собеседник следует за нашей мыслью. Кроме того, значение вопроса приобретает особую важность в деле понимания собеседниками друг друга.

Метафоры (греч. *metaphora* – перенос) наряду с представлениями и вопросно-ответными ситуациями обладают возможностью организовать смысловое основание реальности. Метафора является характеристикой не только слова, но и действия, поскольку входя в фундамент существующих концептуальных систем, она определяет человеческое понимание событий, фактов, способов действия и т.д., а, следовательно, и поведение.

В XIX-XX веке в России метафора и образ применялись в качестве средства воспитания, освоения детьми культурных морально-нравственных норм (философские новеллы В.Ф.Одоевского для детей, сказки К.Д.Ушинского для детей 4 – 7 лет, «Беседы с детьми по нравственным вопросам», сказки Л.Н. Толстого, стихотворения А.Барто, С.Я. Маршака, К.И. Чуковского, русские народные сказки и поговорки).

Также, метафора может быть использована для представления смысла, передаваемого действиями педагога (метафоры приобретения и соучастия, участия). Метафора «приобретение» выстраивает акцент на приобретении и накоплении информации в образовании, а сама информация представляет собой предназначенный для учащихся продукт потребления. Поведение по типу «приобретения» осуществляется по отношению к образцам, прототипам, заложенным в культуре, в опыте других людей, в собственном опыте. Метафора «участие» акцентирует внимание на роли участия и предполагают, что важная информация конструируется самими учащимися, а не передается им. Таким образом, привлекая обучающихся к участию в символической организации ситуации педагог создает возможности понимания ее смыслов за счет преобразования и конструирования образов и представлений.

Нарративы являясь формой разговора, организуют ситуацию, выступая одной из процедур описания и осмысления человеком своего опыта, включения в него субъективно значимых событий. Благодаря восприятию и пониманию человек становится причастным

действительности, ориентируется в ней и сохраняет себя как целостность (С.Л.Рубинштейн). Осмысливаемые истории дают человеку возможность понять себя, осознать изнутри, с точки зрения смысла своего существования.

В педагогике нарративы применялись в воспитании в виде биографического описания (изучения юношеских дневников Ш.Бюлер), воспоминания взрослых о своих детских переживаниях, автобиографических произведений, (Л.Н.Толстой, С.Т.Аксаков В.П.Вахтеров, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев).

Процесс понимания ситуации **как события** включает, в нашем рассмотрении, полный цикл движения осмысления отношений - от установок, ожиданий, восприятия ситуации для возможности выстраивания субъективных отношений, к их соотнесению с социальными отношениями, их последующего преобразования, то есть в единстве порождения, существования и развития. Событие открывается здесь как феномен жизнедеятельности индивида, принимающий вид решения задачи самоопределения, ориентировочного действия, поведенческого акта, начало которого всегда находится в субъекте и влияет на восприятие и понимание происходящего обучающимися.

Рассогласованность представлений человека о наличной ситуации и ее возможностях (определенная степень «разрыва смыслов») является источником порождения образа, отношений, интересов. Таким действием в нашем исследовании стала «переписка» педагога и учащихся, введенная в начале каждого лекционного занятия в виде описания ожиданий, представлений о предмете предстоящего разговора. Данная форма работы сначала определяла направленность действий, а после того, как педагог включал представления и ожидания учащихся в проблематику, тематику, содержание информации, заданий и приемов взаимодействия, установились общие значения и ценности для педагога и обучающихся. При этом переписка обрела самостоятельное значение: учащиеся ожидали данных заданий, предъявляли все больше самораскрытия в описаниях, выстраивали новые участные отношения с педагогом и сокурсниками, создавали инициативные запросы к педагогу.

Организирующая способность смысловой самоорганизации появляются в качестве новых свойств в дошкольном детстве, когда возникает признак осмысленности, воспринимаемый объект связывается со словом, а чувственное и смысловое содержание перцепции взаимообуславливают друг друга. Интересы начинают определяться смысловым переживанием (Л.С.Выготский, Л.И.Божович), связанным для ребенка с данной ситуацией, а не только самой ситуацией.

Смысл ситуации постигается и создается в самом взаимодействии в виде появления культурных форм, и наполнения новыми смыслами

прежних форм педагогического взаимодействия. В нашем исследовании в качестве культурной формы для учащихся стали переписка, доверительные отношения с педагогом и между собой, возможность обращения к значимым собеседникам, культурным объектам и коммуникативно-семантические задания, предполагающие переопределение целей и средств.

Самоопределение учащихся к смыслам ситуации происходит, по М.М.Бахтину, «в этом человеке и в этом сознании», в обращении к конкретно-историческим личностям, а не в каком-нибудь «сознании вообще», когда человек в виде особой деятельности создает целостное видение своей личности, определяет собственные задачи в ситуации.

Таким образом, педагог обращается к субъективному опыту понимания, когда актуализирует осмысление ими новых возможностей развития, заданных в определении целей, в содержании, в согласовании представлений с собеседниками к предмету обсуждения и самим собой, когда способствует ориентации в ценностных основаниях Мира и упорядочиванию собственной ценностно-смысловой иерархии.

Обращение педагога к субъективному опыту понимания обуславливает нелинейный характер взаимодействия, который опосредован личностными смыслами, значимостью отношений для обучающихся в актуальной ситуации, ее адекватностью для проявления субъективных отношений, значений.

Барьеры в понимании учащимися смыслов текстов и действий. Для рассмотрения причин того, что затрудняет учащимися понимать смыслы тестов и действий в педагогическом взаимодействии, обратимся к их основаниям.

1.К первой группе отнесены социальные барьеры понимания. Затруднения в организации герменевтического по характеру педагогического взаимодействия в образовании могут быть вызваны тем, что образ человека, понимающего и стремящегося к взаимопониманию не входит в настоящее время в социальные представления как образовательный идеал.

2.Вторую группу барьеров понимания образуют отсутствие установок педагога на поддержание субъективных отношений обучающихся, недостаточная восприимчивость педагога к потребностям учащихся в том, чтобы понять и быть понятым; недостаточное внимание к доверительным отношениям с ними; отсутствие времени для выстраивания диалогических отношений, выполнения заданий творческого характера.

Открытость во взаимодействии может восприниматься учащимися и педагогами как недалекость и актерство, а закрытость- как хитрость, опасность. Открытость взрослого в образовательной

консультативной практике подростками воспринимается негативно, в идеале ожидается строгость и стратегия «ведения». Поначалу сама обстановка творческого группового поиска может вызвать растерянность, когда упражнения, стимулирующие творческую деятельность, воспринимаются как развлечение. Данное положение выдвигает специальную педагогическую задачу - организация педагогом и культивирование усилий обучающихся по воссозданию атмосферы социальной значимости, серьезности, важности происходящего в качестве контекста открытого, доверительного, творческого характера педагогического взаимодействия.

3. Барьеры третьей группы связаны с особенностью открытой коммуникации. Не все установки преподавателя и учащихся оказываются направленными на совместное обсуждение, участие. В общении человека и другого человека, открывается, что «значимым Другим» становится не каждый, а только тот, кто делится своими ценностями для того, чтобы возбудить у человека желание сделать их своими. Здесь раскрывается отличие диалогической установки педагога, предполагающая обращение к слушателю как к конкретному лицу, собеседнику, который должен определенным образом реагировать на полученное сообщение, соглашаться или возражать, определенным образом его истолковывать, интерпретировать. По мнению философа Х.-Г. Гадамера, «чтобы вести разговор, нужно уметь слушать. Разговор является совместным трудом раскрытия. Пропускает мимо ушей и неверно слушает тот, у кого уши постоянно забиты теми речами, с которыми он непрестанно обращается к самому себе.. Вопрос о неспособности людей вести разговор подразумевает следующее: способны ли люди открываться друг другу настолько, чтобы между ними начинали виться нити разговора? ..Для этого они должны осторожно вслушиваться в готовность другого вступить в разговор, углубиться в него...»[Гадамер, с.82]

Понятие диалога как информационного взаимодействия субъектов, цель которого отображается в повышении степени их духовной общности или достижение этой общности, имеет как несомненную социокультурную значимость, так и ограничения применения в актуальной ситуации взаимодействия. В практике педагогического взаимодействия имеются примеры ситуаций воспитания, обладающих разной степенью наполненности нормативным и смысловым содержанием. Предлагаемая типология ситуаций воспитания обоснована положением о том, что дети ждут правил и порядка и готовы поддерживать их больше, чем взрослые, следовательно, правила (ограничения, запреты) должны быть; правил не должно быть слишком много, они должны быть гибкими.

Выделяется четыре группы ситуаций воспитания, отличающиеся по их однозначности или вариативности. Это разделение позволяет не

только облегчить взаимопонимание взрослых и детей, но и показать значимость детского решения. На основе выявления инвариантов педагогического взаимодействия как социальных ситуаций, данная типология позволяет педагогу предусмотреть основные типы ситуаций не только во взаимодействии с детьми, но и с разными группами обучающихся. Основная проблема определения соотношения регламентации и творческого самоопределения обучающихся в данном случае состоит как в объективных характеристиках ситуаций, так и в установках педагога и обучающихся, способствующих или препятствующих их реализации.

4. Четвертую группу барьеров образуют особенности способов действия, не учитывающие значимость данных способов для педагога и учащихся. В таком случае, высока вероятность того, что их участие во взаимодействии будет осуществляться на формальных основаниях, без актуализации субъективных отношений.

5. К пятой группе относятся барьеры понимания, связанные с особенностью группы и личности учащихся. К групповым отнесены барьеры, связанные с определенной стадией установления контакта. 1. на стадии установления контакта в качестве фильтра доверительных отношений, который преодолевает педагог выступают оценки обучающимися ситуации контакта как значимой и безопасной, оценка привлекательности участия во взаимодействии; на второй стадии значимым является определенный уровень сходства личных установок педагога и обучающихся. Близость отношений к действительности – позитивный фактор установления доверительных отношений; специфика третьей стадии- преодоление предубеждения к ожидаемому развитию отношений; на четвертой стадии уже не отношения сторон определяют возможность совместных действий, а характер совместной деятельности регулирует развитие взаимных отношений.

К барьерам личностного характера отнесены: недостаток доверия обучающихся, незаинтересованность в общении с педагогом, потребность в безопасности и предсказуемости ситуации, оценка привлекательности участия во взаимодействии, уровень расхождения личных установок педагога и обучающихся, предубеждение к ожидаемому развитию отношений. Разрешение встающей перед человеком проблемной ситуации предполагает выработку способов ее прочтения вместе с овладением нормативными способами разрешения проблемы с помощью средств наличной культуры. В рамках разных культур одни и те же ситуации прочтываются по-разному- разный опыт участников взаимодействия до актуальной ситуации предполагает условия его согласования и интеграции для осуществления на его основе регулятивной функции образа образованности. То есть, в опыте человека складывается опыт выявления и связывания проблем, тем, вопросов с особенностями ситуации и способами их оформления, и значимостью статуса оформления проблемы в ситуации- участие в

общем формулировании и акцентировании проблем в отдельных ситуациях взаимодействия, привнесения собственных смысловых оснований в ситуацию несут смысл открытой коммуникации, что поддерживается или затрудняется ее значимостью в представлениях участников взаимодействия.

Не всем ученикам и не всегда хочется высказываться в ситуации, которая запланирована учителем или в ситуации, которая сложилась в группе сверстников. В данном случае человек намеренно или ненамеренно занимает объектную позицию во взаимодействии. Рассматривая объектные отношения во взаимодействии К.А.Абульханова-Славская описывает тип людей, которые воспринимают себя как объектов; причем дело не в обычной для взрослого человека манере представлять себя институционально (служащий, житель..), а в деперсонализации, десубъективации «Я». Выделяется два подтипа: первый подтип- люди, представляющие себя в качестве объекта, от которого ничего не зависит, которые воспринимают общество как субъект управления, произвола или опеки. Для них характерно авторитарное сознание, ориентация на внешние обстоятельства. Второй подтип включает тех людей, чье сознание построено на безличной функциональной связи себя с обществом как источником инструкций, указов, а не подавления. При отношении к другому как к ценности, познавательные процессы оказываются более продуктивными, поскольку не накапливаются стереотипы, мешающие межличностному общению, развиваются интуитивные формы проникновения во внутренний мир другого человека. Таким образом, мы выявляем значимость ценностного отношения педагога к учащимся в условиях педагогического взаимодействия.

Причинами непонимания учащимися смыслов действий, отношений педагога во взаимодействии могут выступать невысокий уровень их коммуникативных, вербальных и общих способностей, эмоциональная ригидность, тревожность, неразвитость рефлексивности, психологическая или теоретическая замкнутость мышления, приверженного следованию догматизированным усвоенным схемам, что выражается в неспособности осмысливать новые ситуации. Кроме того, причиной невовлеченности обучающихся в диалогические отношения с педагогом и другими участниками может происходить из-за неготовности к восприятию заданных возможностей. В таком случае возникает необходимость организации педагогом особых акцентов, позволяющих обучающимся воспринять специфику ситуации понимания, предполагающей открытые, доверительные диалогические отношения.

Незначимость для учащихся высказывания собственных представлений в группе, построения собственных действий также обусловлена отсутствием образцов подобного поведения в прежнем

опыте, неумением вести внутренний диалог, в частности, в условиях педагогического взаимодействия.

Не каждый обучающийся может высказать свой запрос для обсуждения в условиях педагогического взаимодействия, не у каждого он содержится в актуальной речи. Какую-то информацию оказывается невозможным высказать в связи с ее глубиной личностной значимостью, или, наоборот, в связи с отсутствием определенного отношения к изучаемому вопросу.

Надо признать, что не всякая ситуация педагогического взаимодействия требует ее осмысления, творческого понимания. Например, оно не требуется в формальных, знакомых или случайных условиях, с однозначными установленными нормами поведения, или в ситуациях, имеющих угрозу для жизни участников ситуации. Как известно, в указанных случаях человек действует согласно стереотипу, привычке, где не требуется социальная активность, направленная на определение ситуации и регуляцию поведения. Творческое понимание не всегда необходимо и в близких отношениях, основанных на действии социально-психологических механизмов идентификации, эмпатии, сопереживании.

5.К пятой группе барьеров понимания относятся объективные особенности языка и особенности мыслительной деятельности учащихся

К объективным особенностям языка, препятствующим пониманию, отнесены: 1.многозначность выражений, 2.употребление слов и выражений в переносном смысле (метафора, гипербола, и проч.), 3.нестрогость выражений разговорной речи, 4.сходное звучание разных по значению слов.

К особенностям мыслительной деятельности учащихся, препятствующим пониманию, отнесены: 1.отсутствие в чувственном, языковом или логическом опыте учащихся данных, позволяющих установить смысл высказывания, 2.искажение (в сознании учащихся) смысла высказывания; 3.неумение проникнуть в структуру сообщений; 4.условия восприятия высказываний в виде неблагоприятных эмоциональных состояний, недостатка времени на обдумывание, артикуляционных помех запоминания и понимания устной речи.

Привлечение разнообразия смысловых контекстов учащихся в педагогическую ситуацию содержится в открытой коммуникации, что имеет некоторые ограничения. В семантическом плане ограничение связано с «ядром» семантического пространства», требующим однозначности способов описаний, предельных формализаций, отображенных в понятиях, законах, фактах, не нуждающихся в переформулировании и переопределении связанных с ним целей и средств обучающимися. Данное ограничение препятствует разворачиванию герменевтической ситуации, так и ее контекстов, в том

числе, ситуаций упорядочивания смысловой неопределенности, не ограниченных заранее поставленными педагогом целями.

6. Барьеры, связанные с проблемой отчуждения от образовательных ценностей. Среди актуальных вопросов для педагогики и педагогической психологии можно выделить те, что связаны с недостаточной вовлеченностью учащихся и нарастающим отчуждением учащихся от образовательного знания. В философии природа отчуждения рассматривается в виде разных аспектов отчужденно-осваивающего отношения. В качестве оснований отчуждения выделяются ошибки в осмыслении социума, межличностных отношений, когда одним из способов преодоления отчуждения выступает конструктивное удовлетворение экзистенциальных потребностей, осуществимых только при наличии Другого.

Не всякая деятельность и не во всяких условиях способствует становлению человека как человека, развитию его сущностных сил. В качестве главных моментов усиления отчуждения в процессе освоения человеком мира выделены: противоречие собственного видения предмета и идеологией социума, поддерживающего порядок; практическая ориентация мировоззрения на активность, действие, что препятствует преодолению человеком отчуждения посредством рефлексивной деятельности; отчуждение в intersubъективных отношениях в случайном характере Другого, систему отношений, в которых человек становится чужд своей собственной деятельности, ее условиям, средствам, результатам и самому себе .

По мнению философов, эта ситуация стимулирует обращение к личностному потенциалу человека, пробуждает его к мыслительной деятельности, позволяет оценить меру собственного бытия, в том числе и бытия творческого, преобразующего. В качестве действий, восстанавливающих личностную значимость образования, предлагаются участие в создании интегрального образовательного контекста, подключение к образовательным практикам осмысления, освоения ценностных оснований окружающего мира, интеграция разных мировоззрений, сопоставление усилий образования и остального социума. Понимание обучающихся при этом приобретает особую значимость в плане упорядочивания смысловой неопределенности, выступающей основанием личностного самоопределения и регулятором личностного роста человека. Преодоление отчуждения от образования может осуществляться на основе соблюдения внутренней духовной гармонии, равновесия личностных и общественных ценностей, признание долга и ответственности, а также обязательной вовлеченности в общие процессы конструктивной деятельности с целью активного решения актуальных проблем современности.

В качестве действий, восстанавливающих личностную значимость образования, предлагаются участие в создании интегрального

образовательного контекста, действия на основе значимости своего выбора, возможности своего выбора, интереса к выборам других, опыта участия в преобразовании взаимодействия, опыта выхода в контекст за счет обращения к контексту и возможности ее заполнения собой.

Показано, что далеко не всякий человек может заполнить свою жизнь творческой, осмысленной, яркой деятельностью. При этом очень важно взаимное признание друг друга личностью, участвовать в том, что конструирует их как личность, участвовать в жизни свободного, изобретающего, исполняющего и присваивающего внутреннего мира друг друга.

В педагогике отчуждение субъектов от образования связывается с наличием теоретических оснований объектного рассмотрения явлений и предметов, что выявляет принцип тождества субъекта и объекта, природы и культуры, воспитание в которых сводится к развитию в ребенке присущих ему от рождения инстинктов.

В педагогике актуальность преодоления отчуждения высказывается В.П.Борисенковым, О.В.Гукаленко, Э.Н.Гусинским, А.Я.Данилюком, В.И.Загвязинским, Т.И.Рудневой, В.В.Сериковым, Е.И.Исаевым, и др. Подчеркивается все нарастающее отчуждение молодежи от официально пропагандируемых социальных ценностей, школы, семьи. По замечанию исследователей, с 80-х годов XX-века молодежь все сильнее ощущала не востребованность обществом знаний и таланта.

Актуальность преодоления отчуждения выявляется в русле профессиональной педагогической подготовки, по мнению Т.И.Рудневой, в связи с утратой личностного смысла деятельности, неадекватной реакцией на нестандартные ситуации общения, отсутствия готовности к осуществлению ценностного подхода к личности, несформированности целостного представления о природе личностно-ориентированной системы воспитания; отсутствие готовности к осуществлению ценностного подхода к личности; неудовлетворенность результатами работы и др.

Проблема отчуждения личности в традиционном образовании связывается исследователями с отчуждением личности, ученика и учителя, от собственного образования, его содержания и способов определения, возможности распоряжаться временем, пространством, партнерами по образовательному взаимодействию связывается с особенностями традиционного образования, в котором почти все условия взаимодействия определены заранее- время, место занятий, содержание образования. По мнению Э.Н.Гусинского, свобода распоряжаться временем, пространством, партнерами по образовательному взаимодействию практически отсутствует. Стремление к упорядоченности в крайних проявлениях превращает взаимодействие в односторонне направленное воздействие учителей на учеников.

Традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя как от предмета изучения, так и от ценности учения: ни тот, ни другой не преследуют в процессе взаимодействия собственные цели. Система образования всегда имеет дело с отчужденным знанием, преобразуя в педагогической интерпретации накопленные культурные достижения для передачи новым поколениям. Возникает необходимость создания условий для того, чтобы открытия в науке и искусстве, сложившиеся нормы морали и образцы нравственного поведения обрели личностную значимость, стали достоянием формирующейся личности.

Образовательное взаимодействие личностно-центрированного характера связывают с работами К.Роджерса. Чтобы достигнуть успеха в видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться, принципом становится управление с опорой на самоуправление: снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной творческой работы.

Решение проблемы отчуждения ученые связывают с открытым характером образования, где человек вынужден принимать личные решения, преодолевающего зависимость закрытой системы от внешних регуляционных подсистем (К. Поппер), активизацией проектных, исследовательских, дискуссионных способов организации учебной деятельности (Э.Н.Гусинский), созданием особого «интеллектуального пространства», поддерживающего преобразование человека (М.К.Мамардашвили), с продуктивным образованием, основанном на педагогической поддержке учащихся в освоении собственных образовательных траекторий, связанной с личностным самоопределением учащихся (О.С.Газман, Е.А.Александрова, Н.Б.Крылова и другие).

Представление об образовании как развитии личности направляет внимание исследователей на рассмотрение его в качестве одной из социальных практик трансляции смыслов. В данном случае открывается возможность постановки проблемы неразрывности действий по усвоению значений (представленных в понятийном знании, в ценности его адекватного отображения в сознании учащихся, реализуемые в объяснении) и осмыслению отношения к ним, присвоению, порождению и трансляции смыслов в обучении и воспитании. Ценностное отношение человека к миру, к другим людям, к самому себе раскрывается в переживаниях и в понимании, оформляется в свободных и ответственных действиях, в жизненно важных вопросах. Эффективность организации понимающего взаимодействия педагога и обучающихся, основанного на признании субъективных отношений, определяется

тем, в какой мере его участники осознают и ощущают себя и другого личностью. Недостаточность признания другого суверенной личностью ведет к стереотипности взаимодействия. Препятствует признанию педагогом и обучающимися субъективных значений собеседников блокирование жизненных потребностей личности, в том числе, потребности в самореализации. Это ведет к деформации личности, к рассогласованности ее когнитивной, эмоциональной и конативной сфер. При блокировании потребности в самореализации у учащихся наблюдаются личностные и интеллектуальные изменения, проявляющиеся в феномене «щелевого сознания».

Кроме блокирования жизненных потребностей, в том числе, потребности самореализации и самоактуализации, факторами, выступающими барьерами в организации понимающего характера педагогического взаимодействия, оказываются отстраненность человека от собственных психических явлений, отсутствие когнитивного плюрализма, неготовность социума к принятию субъективности своих членов, отсутствие практики внутреннего диалога, обращения собственному опыту и доверия ему.

Эти факторы могут проявляться в следующем. 1. Отстраненность от психических явлений появляется в результате тотального контроля за всеми аспектами действительности, в том числе педагогической. То, на что нельзя повлиять приказом, становится в ней несущественным. Данное положение может проявляться в чувстве равнодушия и невовлеченности в актуальной ситуации педагогического взаимодействия. Появляется отчуждение у обучающихся, снижается взаимопомощь. Строгая (без надобности) регламентация поведения педагога и обучающихся ведет к снижению роли личности и повышает ценность ролевого характера взаимодействия. В ролевом взаимодействии личностные отношения, например, поддержка, участие, забота, взаимопонимание не предусмотрены. при этом у педагога и обучающихся может накапливаться личностная напряженность.

2. Отсутствие когнитивного плюрализма проявляется в господстве единственно правильного мнения у участников педагогического взаимодействия, что переходит у педагога и обучающихся в «выученную беспомощность», неумение и нежелание проявлять инициативу, собственные пристрастия, субъективные отношения к происходящему. Кроме того, у человека пропадает потребность в сомнении, что ведет к упрощенному восприятию действительности. Барьером проявления субъективных отношений и их осмысления становится отсутствие необходимости опыта самоорганизации в смысловой неопределенности, смысловой ориентировки и последующих действий, обращения к собеседникам для выстраивания общего смыслового поля.

Знание разнообразных причин, вызывающих барьеры понимания, позволит совершенствовать эффективность педагогического взаимодействия.

Тема 4. Методика организации понимающего взаимодействия
.Роль педагога на разных этапах организации понимающего взаимодействия (Лекция построена на материалах конкретных педагогических и психологических исследований, планируется демонстрация фрагментов конкретных ситуаций взаимодействия)

Цель: получить представление об этапах организации понимающего взаимодействия, видах и последовательности действий педагога.

Личностно ориентированный подход в образовании позволяет по-новому взглянуть на феномен понимания в педагогике. Это становится возможным потому, что наряду с нормативным, инвариантным компонентом в содержание образования включается личностный опыт человека (В.С.Ильин, В.В.Сериков, И.Я.Лернер и др.).

Понимание как познавательная процедура связана с осознанием перехода предметного материала, способов деятельности, из «внешних» во «внутренние». Традиционное обучение основывается на трактовке данного аспекта понимания как движения от «непонятого к понятому», и тогда решение поставленного вопроса завершает отдельный познавательный цикл. Педагог(сам) предлагает учащимся следующие задачи, новое содержание, новые способы деятельности. Предполагается, что организовывать понимание стоит в самом начале изложения информации, что учащиеся подхватывают нить рассуждения педагога, а в ином случае задают соответствующий вопрос. Каким образом обеспечивается понимание? В основном, через повторные обращения к учащимся: «Смотрите, еще раз объясняю...», то есть, нет фиксации внимания на причинах, особенностях и области непонимания. Считается, что ученик осознает весь процесс изложения материала, постоянно самостоятельно воспроизводит умственные действия, необходимые для его освоения, соотносит новый материал с имеющимся у него, выстраивает на его основе собственную картину мира. Подразумевается, что учащиеся могут проследить и осознать переход полученной информации в собственный багаж знания. Данное предположение проверяется учителем в основном обращением к сознанию ученика в виде вопроса: «Все понятно?». Иногда проверяют понимание учащихся, предлагая им повторить то, что сказано учителем. Что именно мы проверяем таким образом? В лучшем случае - сообразительность и особенности кратковременной памяти учащихся, но не истинную картину понимания.

В современное представление понимания входит не два, а три «познавательных шага»: от непонимания- к пониманию, а от него- к новой области знания, еще не понятого человеком. Для того, чтобы

«внешняя» учебная информация стала достоянием сознания, была понята, необходимо организовать точку разрыва того материала, что уже освоен, и того, который еще подлежит освоению учебную деятельность ученика.

Учитель организует обучение так, чтобы ученик сам обнаружил точку разрыва освоенного и неосвоенного материала, вышел на непонимание, задал вопрос для его уточнения. То есть выстраивает обучающее взаимодействие как появление вопросов учеников, а объяснение- как ответ на них.

В настоящее время в понимании выделяют две плоскости. Одна из них связана с познанием и составляет основу изучения нового материала (познавательная процедура), а другая является необходимым условием общения. Первая реализуется больше в области познавательной активности человека, логических операций; другая- в области смыслов, чувствования, переживания. Понимание как познавательную процедуру рассматривают как включение личностного представления в область, где у человека отсутствуют знания или их недостаточно для воссоздания целостного образа действительности. Мы рассматриваем понимание в образовании как процедуру и результат согласования информации. Такая информация может быть представлена на уровне смысла, целей, задач, содержания, контекста, логики, обратной связи, слов, терминов, понятий. Для изучения вопроса организации понимания в обучении важно продумать все указанные параметры.

Так, уровень смысла может быть задан обращением внимания учеников к вопросу о том, *зачем* рассматривается данная информация. В данном случае важно не только учителю выстраивать и раскрывать замыслы предстоящего обучения, но помочь ученикам самим подойти к обнаружению собственных смыслов. Это стоит делать, в основном, перед началом учебного курса, а затем конкретизировать в процессе освоения новых тем, заданий, способов деятельности. Необходимо предусмотреть разные подходы обращения к смысловой сфере: предметный («необходимо для того, чтобы узнать больше, глубже о...», «интересно с точки зрения ...», «для решения...», «для объяснения...»); социальный («мы сможем...», «нам требуется узнать...», «каждый из нас ...», «вы увидите...»), психологический («поможет тебе...», «увидишь...», «сможешь...», «все увидят, что ты...», «пригодится в, для...»).

На основании обозначенных смыслов формулируется уровень целей, выясняется, *что именно будет происходить*. Описываются виды активности, которые необходимы для реализации замысла («будем изучать..., а потом...», «описывать...», «учиться решать задачи...», «проанализируем и составим...»). Цели реализуются через деятельность в конкретных обстоятельствах, через задачи, значит следует подвести к тому, какие условия присутствуют, и, следовательно, какие задачи предстоит решить(или на первом этапе обозначить самому). Можно

организовать выдвижение задач объемной, богатой содержанием темы в виде непродолжительного группового обсуждения самими учащимися. Для этого необходимо ввести учеников в процесс построения задач, обратив внимание сначала на то, как это делалось на уроке; предложить им выстроить задачи деятельности подобным образом; проверить их полноту так, как это делал учитель; вспомнить, как это было на других уроках, предложить собственное решение к построению задач предстоящей деятельности. (Определение смысла, целей и задач совместно учителю и ученику особенно важно в индивидуальной работе, в малых группах, при достаточном количестве времени, при достаточном опыте учеников к работе в группе, с данным педагогом, по данному вопросу, когда имеется возможность *прояснить* стратегию собственной работы, а не усвоить предложенную. Данную работу можно проводить на дополнительных, консультативных занятиях, а затем только называть ее на уроке).

Уровень содержания определяется, конечно, программами и стандартом. Но в настоящее время все больше педагогов приходят к выводу, что разным группам учеников требуется разный акцент в содержании предмета. Кроме того, имеется возможность вариативно определять содержание предмета, исходя из уровня развития, интересов, возможностей учеников. Опытные педагоги стимулируют интерес к предмету тем, что поощряют учащихся привносить собственные дополнительные сведения.

Уровень контекста условно выстраивается после содержания, так как контекст предполагается постоянно. Это то, что находится «за» логикой, вниманием программы, формальной схемы. Неверно представление об освоении сложного материала только как о линейно выстроенном процессе. Известно, что только возможность внимания человека постоянно переходить от текста к контексту дает возможность лучше осознать, выделить и тем самым понять. Это касается и содержания учебного предмета, и логики обучения. Педагог, который перемежает строгость и разговор, объяснение и беседу, пример, может пошутить, украсить материал тонкими ассоциациями, предоставить возможность учащимся самим создать ассоциации, метафоры аналогии, помогает лучше освоить материал. Кстати, учащиеся бывают очень благодарны тому педагогу, который и в самую сложную «строгую» тему неожиданно вносит возможность контекста. Например, проводит аналогию с жизненным случаем, дает возможность учащимся самим припомнить, представить, дополнить, предположить, сравнить, разглядеть.

Обратная связь так же пронизывает весь процесс обучения, направленный на согласование с учебной деятельностью ученика. Она необходима педагогу, чтобы обнаружить наличие или отсутствие согласованности в активности с учащимися. Это не означает одностороннего наблюдения и контроля за ними с репрессивными

целями, но предполагает готовность к установлению совместной работы. Обратная связь реализуется в выполнении проверочных заданий (на обнаружение требуемого правила в тексте, на восстановление текста, условия; на дополнении, классификации, сравнении; переформулировке, пересказе своими словами, размышлении, собственных выводах ; решении задачи на основе освоенного материала; формулировании правила, на котором построено задание; самостоятельном составлении задания по правилу, освоенному на уроке и т.д.).

И, наконец, уровень слов, терминов, понятий. Его также нельзя аналитически поставить на первое или последнее место в ряду действий педагога. Можно (и нужно) начинать учебное занятие с согласования слов, понятий, терминов, в каждом случае затруднения вернуться к этому согласованию. Главное, никогда не стоит упрекать учащихся в том, что они пользуются не тем смыслом слова, термина, понятия. Если педагог для себя решил, что понимание на его уроке – это необходимость, он обратит свое внимание не только на сообщение информации по предмету, но и продумает виды активности, которые учащимся необходимо совершить для освоения материала. Например, для повышения осведомленности учеников можно организовать работу со словарем как увлекательный поиск, продумать индивидуальные или групповые задания по составлению словаря. (Организовать в данном случае – значит обозначить смысл подобной работы, определить ее цели и задачи, показать способы составления и оформления словаря, обратить внимание на его предназначение, продумать вместе с учениками оформление, и т.д.).

Можно обогатить данную работу не только обращением к поиску терминологии, но и ассоциаций, аналогий, синонимов, поговорок, метафор. Для освоения научных понятий рекомендуется в процессе согласования активизировать житейские представления, выделить их признаки и связи, «обнаружить» их область применения, выйти на размышление об их недостаточности, рассмотреть возможность расширения (или пересмотра) собственных представлений об изучаемом предмете на основе научных понятий. Задания ,в которых можно активизировать житейские представления, направлены на перечисление или описание свойств и условий существования: «что такое...», «где, когда...».

Задания, в которых «обнаруживается ограниченность житейских представлений, содержат познавательный конфликт: « обычно.., а сейчас. Как это можно объяснить?». В проблемную область можно ввести известно и новое содержание, объяснение, логику действий, способ действий. Учитель помогает обнаружить, удивиться и рассмотреть новое. (Мы не будем подробно рассматривать процесс проблематизации обучения, формирования понятий в дидактике, лишь

обратим внимание на необходимость выделения области «слов» в отдельную «заботу» учителя.)

Легко ли человеку обнаружить ограниченность собственного понимания и возможные перспективы развития? Зачастую отсутствие понимания учеником предмета проходит незаметно и него самого, и для педагога. О непонимании ученика можно судить по высказываниям, которые не соответствуют замыслу, семантике (высказываниям), логике разговора или задания; ответ не попадал, затянувшаяся пауза, беспомощность позы и взгляда, растерянность, поиск поддержки у окружающих. При этом нельзя однозначно утверждать, что в данном случае несет ответственность только ученик. Возможно, причиной данного состояния стало его неумение сконцентрироваться в нужный момент, либо неуверенность в доброжелательном отношении к нему в случае неверного ответа. Отсутствие у учащихся «чувства локтя» среди сверстников, неуверенность в отношении к нему взрослых, на учебных занятиях может провоцировать постоянное сосредоточение на собственных переживаниях, что затрудняет возможность открытого обмена мнениями и умозаключениями. Только в том случае, если в образ обучения включено понимание учащихся, что отражено в целях, содержании, формах и методах работы, критериях достижений, можно предположить, что из стихийного, понимание станет в определенной мере управляемым процессом.

Это может происходить в виде актуализации личного опыта по данному вопросу («Кто знает?», «Кто встречал...?», «Что читали о...?», «Каждый из вас видел.», «Представьте себе...»), или в виде познавательного конфликта («Не может быть, что вы...», «Вы все знаете о..., но сегодня мы рассмотрим с неожиданной стороны...»). То есть, ситуация строится на противоречии имеющегося опыта и того, который формируется здесь и теперь.

Кроме того, личный опыт проявляется в подборе аргументов и способов действия. Например, задания на преобразования материала из одной формы выражения в другую, такой как «перевод» информации из словесной формы в другую знаковую (формулы, графики, схемы). Или задания, которые направлены на совершение экстраполяции, то есть выдвижения предположений о дальнейшем (возможном) ходе событий, предсказании всех возможных последствий совершения определенных действий. Осмысление предполагает соотнесение опыта человека, его переживаний и предметного значения происходящего. (Это возможно при ответе на вопросы: «Что это значит для тебя?», «Что, по-твоему, теперь предстоит сделать(узнать)?», «Что тебе больше всего запомнилось, понравилось...», «Что захотелось еще рассмотреть?», «Как теперь можно посмотреть на твоё действие(ошибку)?»

Наибольший эффект в плане понимания материала произойдет в том случае, если учащиеся осознают новую информацию как ответ на свой вопрос (явный или неявный). Это может проявиться в

высказываниях типа: «Вот как оказывается!», «А я и не знал!», «А я думал, что...», «А как же тогда ...?». На помощь взрослым в данном случае придет получивший известность алгоритм развития человеческого понимания: чтобы понять, надо объяснить, но чтобы объяснить, необходимо понять. То есть, если ребенок задает многочисленные вопросы, демонстрируя непонимание, необходимо попросить его самого попытаться объяснить данный факт, явление, то, что вызывает у него затруднение. Кроме того, надо уточнить, о чем именно идет речь, чтобы он сам привел примеры, уточнил, конкретизировал, попытался объяснить ситуацию непонимания. Часто после подобного разговора, беседы, уточнения с заинтересованным взрослым, наступает понимание.

Роль педагога в организации понимающего взаимодействия включает посредничество между культурными смыслами и субъективным опытом обучающихся, координацию разных ценностных оснований, представлений, переживаний; подтверждение новых смыслов обучающихся значимым собеседником. Роль посредника между культурными смыслами и субъективным опытом, понимания связана с теми способами вовлечения, инициации субъективного опыта обучающихся, которые он применяет во взаимодействии. Данный опыт актуализируется на основе несоотнесенности двух позиций, педагога и участников взаимодействия, в виде смыслового разрыва. Выявляемая целостность образовательного процесса носит не абсолютный, а относительный, внутренне противоречивый и подвижный характер, определяется принятием педагогом, обучающимися и группой субъективных значений, отношений. От данной установки педагога зависит многообразие методов и приемов, обеспечивающих взаимодействие в образовательном процессе.

Педагог, отбирая, открытые и избыточные, творческие задания, предметное содержание, ориентированное на сопоставление и согласование разных представлений, субъективных значений, авансирует, тем самым, актуализацию субъективного опыта понимания обучающихся, объединяющего потребность обучающихся понять и быть понятым другим человеком (С.Л.Рубинштейн). Данные положения свидетельствуют о «человекоразмерности» данного взаимодействия.

Основная сложность для педагога при актуализации потребности в понимании – в том, что не всякие отношения, в частности, в педагогическом взаимодействии, вызывают субъективные отклики его участников, поэтому актуализация субъективных отношений, опыта носит «возможный» характер. Функцией посредника может обладать человек или ситуация, способствующая согласованности разных смыслов. В нашем представлении, не только педагог, но и другие участники ситуации педагогического взаимодействия своими

действиями, отношениями, высказываниями способствуют подтверждению смыслов обучающихся, то есть, становятся посредниками в понимании культурных, социальных и личностных смыслов в актуальной ситуации. Опираясь на общие для обучающихся значения и смыслы предмета и процесса взаимодействия, подвергая их осмыслению, педагог способствует пониманию обучающимися смыслов с помощью реальных и виртуальных собеседников (отдаленных по времени от актуальной ситуации или имеющих символическое происхождение) как своеобразных герменевтических посредников.

Поскольку собеседники во взаимодействии обмениваются не только информацией, но и действиями, переживаниями, обращенность к собеседникам позволяет обрести наряду с информацией о правильности действий (в процессе обратной связи), также и чувство сопричастности, смыслового единства, значимости участия и общих переживаний, поглощенности общим действием.

Общие для субъектов педагогического взаимодействия значения, ценности можно рассмотреть как предпосылку, содержание и результат проявления субъективных отношений участников педагогического взаимодействия, общее смыслового поле, опосредованное символично - знаковыми системами, ценностными ориентациями обучающихся. Из педагогической практики известно, насколько сложно организовать подлинное взаимодействие, в котором обе стороны (педагог и остальные участники) образуют смысловое единство. В творчестве М.М.Бахтина обоснована возможность такого взаимопонимания в виде неразрывности диалогических позиций, диалогичной природы значения, поскольку оно принадлежит слову, находящемуся между говорящими, то есть оно осуществляется только в процессе ответного, активного понимания.

В диалоге как конститутивной модели коммуникации, составляющие ее элементы (участники, их сообщения, мысли, чувства, а также каналы и коды) представлены не закрепленными раз и навсегда в определенной конфигурации, а конституируются на основе значимых отношений и рефлексивной деятельности в самом процессе коммуникации. Коммуникативное поле во взаимодействии может расширяться за счет включения аспектов творчества и смыслообразования. Элементом диалогических отношений выступает высказывание, рассматриваемое как коммуникативное взаимодействие, то есть имеющее собственные основания и задачи. Выявлению условий педагогического взаимодействия, ориентированного на работу понимания способствует понятие «дискурса» как такой формы социальной коммуникации, когда участники коммуникации «договариваются», приходят к «согласию» (Ю.Хабермас).

Поскольку диалогические отношения затрагивают внутренне пространство человека, они оказываются связаны с психологической

безопасностью, автономией, доверием обучающихся к ситуации, участие в которой составляет выбор самого человека самоопределения к нему. Игнорирование данного требования ведет к воспроизведению феномена «социальной желательности» в поведении учащихся и педагогов, например, выступающей в качестве защиты последних от профессиональных деструкций.

В качестве одного из основных условий согласования в коммуникативной ситуации выявляется учетность взаимных ожиданий людей по поводу действий, предпочтений и степени разумности. В общении «эффективная кооперированность» выступает скорее в качестве идеала. Данные положения нами осмысливаются через понятия «коммуникативные права личности» (С.Л.Братченко), принцип «экологичности» в виде отказа от форсированного формирования личности, обеспечения безопасной среды, учитывающий индивидуальные особенности каждого участника ситуации взаимодействия, определенную дистанцию между педагогом и обучающимися, направленную на возможность их личностного самоопределения к задачам ситуации. Необходимость временного дистанцирования педагога в процессе взаимодействия с воспитанниками рассматривается также В.П.Зинченко, выделяющего момент в русле педагогического такта, который «помогает держать дистанцию, избегать уязвлений, слишком близкого соприкосновения и травмирования интимной сферы личности»; в виде зоны ближайшего развития учащихся, «горизонта понимания» (Э.Гуссерль), когда самостоятельный выход учеником за пределы актуальных возможностей, «расширение им своего горизонта понимания, конечно, следует рассматривать как благо, тогда как преждевременное расширение горизонта понимания педагогом...может приводить к развитию верхоглядства или падению уровня притязаний ученика...» [Зинченко, с.119].

Наиболее актуально понимающее взаимодействие оказывается для ситуации смысловой неопределенности, встречающейся в жизненном пути личности, начало которой исследователи связывают с личностным самоопределением в юношеском возрасте (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, М.Р.Гинзбург, Е.В. Рыбалко), но не сводят к нему (С.Л.Братченко, Дж.Бюдженал). Организующими способностями, придающими значение повседневной деятельности человека, обладают также присутствующие в опыте «жизненные задачи» (Н.Кантор и др.) и «личные стремления» (по мнению Р.Эммонс, выступающие мотивационными организующими принципами, придающими смысл постановки и реализации целей обучающихся).

Признание педагогом значимости субъективного опыта понимания обучающихся, его организующих начал, основано на единстве

содержания образования с его смысловым и процессуальным аспектами, способствует организации «понимающего» взаимодействия. Для реализации субъективного опыта понимания обучающихся необходимы соответствующие формы и методы, ориентированные на потребности обучающихся, их способность к смысловой организации ситуации неопределенности, реализуемой в образовательной стратегии..

Понятие «стратегии» применительно к личности первоначально возникло в педагогической психологии (П.П.Блонский); с начала 90-хг.ХХв. оно начинает применяться в психологии и философии при обосновании средств, необходимых для долговременного и эффективного прогнозирования личностью программ своей самореализации, выбор способа жизни, выбора цели, определения жизненной позиции, самостроительства человека и т.п. Активное взаимодействие человека с социальной средой реализуется посредством механизмов психической саморегуляции, которые характеризуются особыми поведенческими стратегиями. Педагогическое осмысление стратегии обосновано выявлением идеального плана, реализация которого связана с культуросозидающей деятельностью, с созданием условий, которых нет в наличии.

Стратегия как средство, способ решения перцептивной задачи рассматривается, осознанно применяется человеком при решении задачи, то есть, достижении цели в конкретных условиях . В задаче можно выделить объективную структуру (исходные условия и требования к решению) и субъективную структуру (цель, в которую должны быть преобразованы требования и средства, используемые субъектом в данных условиях). Такой способ проявляется и применен нами при анализе субъективных отчетов в виде инициативного переопределения обучающимися цели и способов ее реализации.

Нами образовательная стратегия обучающихся рассматривается в виде варианта жизненной стратегии обучающихся, имеющего динамический характер, ценностное и коммуникативно-семантическое основания, объединяющего сознательные и неосознанные намерения обучающихся, замыслы, ориентировочную основу деятельности, действия осмысления, связанные с представлением о подходящей для них ситуации, включая собственные действия. Коммуникативно-семантические образовательные стратегии воссоздают семантические, коммуникативные и субъективные основания понимания в опыте субъектов педагогического взаимодействия, предполагают неразрывность отношений и познавательных действий, интерпретации, согласования, проективности в упорядочивании смысловой неопределенности ситуации.

В образовательной стратегии учащиеся реализуют не только образовательные замыслы, но и собственные запросы, объединяющие их сознательные и неосознанные намерения, проявляют личностные

пристрастия. Понимание в таком случае выступает фактором взаимодействия обучающихся и неструктурированных незавершенных данных в тексте, высказываниях, ситуации, опосредованных значимостью субъективных отношений для субъектов, предметного содержания, и обратной связью с педагогом и другими собеседниками, упорядочивание смысла которых первично через отношения,

По мнению Б.Ф.Ломова, субъективное отношение обучающихся может проявляться как эмоциональная реакция или активное действие, направленное на изменение окружения личности, что позволяет рассматривать появление личностно-значимых вопросов и «Я-высказываний», субъективной проблематизации, тематизации, именовании в качестве самоорганизации, вовлеченности во взаимодействие, как показателей понимания смыслов происходящего. В качестве результата понимания, в таком случае, рассматривается порождение индивидуального смысла «живого знания», связанного, прежде всего с субъективностью, выражающей внутренний мир человека, объединенной в сознании с отражением объекта (С.Л.Рубинштейн).

Таким образом, среди особенностей субъективного опыта понимания нами выявлены следующие аспекты поведения человека, обосновывающие понимающий характер педагогического взаимодействия: коммуникативный аспект- поддерживает диалогические отношения, отношения значимости и доверия; обеспечивает связь с мнениями значимых собеседников, проявление индивидуальных особенностей в поступках, семантический- проявляет особенность семантики, тематики, проблематики, в знаках и значениях, в создании текстов, в частности, в высказываниях; субъективный сопоставляет представления о ситуации, подходящей для субъективных отношений, с актуальной ситуацией; предваряет в смысловой ориентировке последующее индивидуальное проявление субъектности, соединяя замыслы, смысловую ориентировку и последующее действие в виде жизненной стратегии; способствует гармонизации внутренней ценностной иерархии, воплощает механизм личностного развития в единстве вовлеченности и автономии с ориентацией на собственную позицию; сопровождает и завершает в виде ориентировки и построении перспектив в семантическом и коммуникативном аспектах поведения.

Нами выдвигается предположение о том, что смыслообразующие возможности педагогического взаимодействия будут осваиваться обучающимися в том случае, если : они протекают в значимых отношениях, поддерживающих ценность субъективных отношений, высказываний. значений; соответствует тем процессам, которые осуществляет человек на основе опыта в ситуации смысловой неопределенности, принимая решение о способе поведения, высказываниях, вопросах к окружающим, раскрытие собственных

ценностных оснований, своего интереса, незнания, способов осмысления и означивания; действия в педагогическом взаимодействии между его участниками носят ценностный характер.

Организация понимания учащихся в педагогическом взаимодействии в двух аспектах: организация понимания текстов и организация понимания социального действия

Педагог, решая задачи создания условий для развития личности учащихся, не ограничивается постановкой перед учащимися внешних, неорганичных для них целей. Он ориентирует учащихся в их собственных целях и смыслах, помогает найти максимально возможное число вариантов их достижения и реализации, выбрать оптимальный. Кроме того, педагог подходит к учащимся как к активным субъектам, способным к жизни в контексте современной культуры и социальных отношений, обладающему необходимым уровнем рефлексии, чтобы принять разные варианты подходов к проблемам своей жизни. И это значит, что он рассматривает цели своего воздействия как раскрытие или создание новых возможностей учащихся, которые выявятся во взаимодействии с ним.

Педагог, ориентированный на смысловую активность учащихся, избегает комментариев и оценочных высказываний в адрес учащихся, упрощения, советов, указаний и т.д. Он интуитивно улавливает специфику каждого момента в общении с клиентом и оборачивает ее на пользу ему. В противоположность ему, педагог, ориентированный в большей степени на освоение заданной программы обладает стандартным стилем поведения с любой учебной группой независимо от содержания их образовательных запросов. Такой педагог дает шаблонные оценки, делает шаблонные заключения и высказывает шаблонные суждения и рекомендации. Он наталкивает учащихся своими оценками на представление своей проблемы в более "одобряемой" со стороны педагога версии, что уводит их от проникновения в суть образовательных запросов учащихся.

Педагог, понимая сложность понимания и воздействия на человеческую индивидуальность, использует в работе множество концепций, языков, теоретических схем и образовательных стратегий, комбинируя их с целью построения модели помощи именно для данной группы или отдельных учащихся.

Тема 5. Смыслообразующий потенциал педагогического взаимодействия

Цель: получить представление о смыслообразующих возможностях элементов педагогического взаимодействия.

Представление о смыслообразовании в процессе переосмысления форм взаимодействия, персонифицированного содержания учебного предмета, педагогических методов, приемов, отношений, действий участников в виде возможностей самоопределения к происходящему, выбора, неопределенных значений, внесения обучающимися собственных представлений и инициатив, определения их значимости для себя.

Понятие «*потенциал*» (возможность, мощь, скрытая возможность) широко используется применительно к педагогическому взаимодействию. Зачастую определение потенциала выступает как синоним к словам «ресурсы», «возможности», например, эстетический потенциал, потенциал развития, потенциал науки и т.д.

Образовательный и развивающий потенциал предметного содержания связывается с его способностью обеспечить формирование адекватной научной картины мира, интеграцию личности в систему мировой и национальной культур, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми. Идеальный характер смыслообразования, выступающего предпосылкой и результатом понимания человека, обращает внимание на потенциал, образованный внутренним планом педагогического взаимодействия. Значимость идеального плана воспитательной работы как внутреннего результата и субъекта воспитания нашло отражение в трудах педагогов, например, о развитии «внутреннего человека» (К.Н.Вентцель), об идеальном характере средств воспитания, взаимодействия воспитанника с идеями, представлениями, образами (И.П.Иванов). *Потенциал смыслообразования содержится в отношениях, текстах, действиях педагога и обучающихся, предполагающих вариативность ценностных позиций, многозначность формулирования предмета обсуждения, проблем, тем целей и средств, включая представления самих обучающихся и их значимых собеседников, обращение к которым способствует подтверждению новых смыслов.*

Анализ разных аспектов научных представлений о педагогическом взаимодействии позволил выявить его смыслообразующие возможности, основания понимающего взаимодействия, выступающие параметрами его качества и в виде самостоятельных задач педагога. К ним относятся *категория отношений; переходный характер действий, культурных объектов, роли педагога; открытость, вариативность, персональная направленность предметного содержания.* Рассмотрим данные положения более подробно.

I. Многообразие **отношений** педагога и обучающихся, дополнительных к функциональным: *педагогические*, которые

устанавливаются учащимися с взрослыми, сверстниками, младшими; предметные, выстраиваемые учащимися с предметами материальной культуры; самоотношения (отношения учащихся к самому себе); информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные; воспитательные, доверительные, диалогические и ценностные отношения, в ходе которых происходит не только усвоение воспитанниками элементов социального опыта, культуры, но и становление их собственных смыслов, развитие личности. Категория отношений составляет структурный элемент воспитательного пространства. Рассмотрим некоторые из представленных отношений.

Воспитательные отношения. По мнению В.В.Серикова, собственно воспитательное отношение – это создание личностно – развивающей ситуации, обеспечивающей выработку своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности. Педагогическая ситуация задается с целью влияния на протекание процесса. В отличие от средств, условие не предполагает жесткой детерминированности результата. Оно составляет ту среду, обстановку, в которой желаемые явления или процессы возникают, существуют и развиваются. Установление педагогически целесообразных отношений связывается с формированием ценностных ориентаций, мировоззрения учащихся. Чем более значим в системе ценностей учащихся педагог, тем заинтересованнее их отношение к нему.

Понятие «воспитательные отношения» представлено в отечественной теории целостного воспитания (В.С.Безрукова, Л.И.Божович, В.И.Загвязинский, Р.С.Немов, И.П.Подласый, и др.). Воспитательные отношения в качестве «микрочелюстки», где внешние факторы (воспитание, образование, обучение) сходятся с внутренними человеческими (самообразованием, самовоспитанием, самообучением). При этом воспитательные отношения рассматриваются как обмен опытом, его передача, усвоение, использование, как разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, обучения, развития. Цель воспитательных отношений может в разной степени осознаваться их участниками, что позволяет выявить естественно разворачивающийся процесс (социальный) и специально организованный (педагогический) процесс, что подчеркивает единство в них субъективного и объективного.

Кроме воспитательных, в педагогике рассматриваются разные аспекты **ценностных отношений** (А.С.А.Белкин, Б.П.Битинас, В.Л.Бенин, Е.В.Бондаревская, С.А.Днепров, Э.Ф.Зеер, К.М.Левитан, Н.Д.Никандровым, В.В.Сериков, Н.Е.Щуркова и др.). Ценности не присущи предметам и явлениям сами по себе, они выявляются только в активном взаимодействии человека, рождаются в духовно-практической деятельности в русле общественных отношений человека и мира.

Обращение к ценностным отношениям между педагогом и обучающимися по поводу объектов-носителей ценности, их значимости, нормы и идеалов в педагогическом взаимодействии влечет за собой признание субъективного мира человека, создает предпосылки его актуализации, связывается нами с открытостью для «доопределения» предметного содержания образования, форм, способов взаимодействия. Содержание образования, чтобы стать элементом событийного характера ситуации, объединяет смыслы отношений с объектом в проблемной ситуации: культурных, ситуативных и субъективных отношениях. Именно возможность привнесения замысла, инициативы значимых субъективных проблем, тем, «означивания» отношений с социокультурным объектом, нами связывается с обретением реальности самой ситуации и последующего «ответа» участников.

Ценностные отношения как основа личности может рассматриваться в аспекте субъективных отношений, пристрастий обучающихся, что позволяет нам применять в качестве синонимов «субъективные», «ценностные», «значимые» отношения. Под значимыми отношениями обучающихся будем понимать их вовлеченность в участие во взаимодействие, в интерпретацию предметного содержания, в действия осмысления, согласование разных представлений, поддержание и создание отношений с собеседниками.

Поскольку ценностные отношения образуются на основе единства вербального и поведенческого аспекта отношений, можно рассматривать ожидания и замыслы учащихся, их высказывания в групповом обсуждении, последующие поступки в виде показателя их понимания происходящего. В ценностном отношении к педагогическому взаимодействию, в частности, к изучаемым культурным объектам, к высказываниям собеседников, содержатся побудительные и организующие возможности учащихся, открывается потенциал развития их личности создание новых ценностей. Таким образом, если педагог направит внимание учащихся на творческое осмысление культурных ценностей учащимися, он тем самым способствует созданию ими новых ценностей (не только в сфере знаний о предмете изучения, но также в области норм поведения между собеседниками, относительно разных точек зрения, мнений, правил, заповедей).

При этом учащиеся, совершая определенное высказывание, могут обнаружить возможности, которые следуют за этим действием как следствие собственных усилий, что придает значимость педагогическому взаимодействию.

Единство эмоционального и познавательного отношений в педагогике связано с изучением познавательных интересов и потребностей (Г.И.Щукина, О.С.Гребенюк, В.С.Ильин, Ф.К.Савина, и др.), учебной и профессиональной мотивации (А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, А.К.Маркова, В.Д.Шадриков и др.), взаимосвязями

нравственного и интеллектуального воспитания (Д.Б.Богоявленская, С.А.Смирнов и др.). Ценности выступают как педагогическое образование, в котором присутствуют непосредственное или опосредованное отношение человека к среде и самому себе [Асташова,С.8]. Представление о субъект-субъектном характере ценностных отношений позволяет рассматривать их не только как неизменную характеристику взаимодействия, заданную педагогом, но и в аспекте ее становления, появление которой связано с усилиями самих учащихся, то есть, как интерсубъективную и ситуационно определяемую.

Ценностное отношение выступает не только как устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека, но и меняется в ситуации, под влиянием, инициативы и коммуникации. Данное положение направляет внимание педагога на организацию соответствующих условий ценностно- смысловых отношений.

Доверительные отношения. В структуре доверительной ситуации педагогического взаимодействия можно выделить стабильные характеристики, выявляемые гуманистическим направлением психологии («фасилитирующее общение» К.Роджерса), и динамическую составляющую, которая создается в процессе взаимодействия самими участниками. Понимающий характер проявляется у педагогического взаимодействия в виде закономерности на основе «герменевтического круга»: разворачивает для себя условия, конструирует ситуацию, и на основе понимания возможности этих условий раскрывается другой виток понимания.

Основания для этого коренятся в устремлениях участников к освоению неопределенности, содержащей возможности самообнаружения, творческого участного взаимодействия и оказывающейся сильнее страха негативного подкрепления самораскрытия. Для педагогического взаимодействия значимо, что доверительные ожидания трансформируются в доверительное и направленное восприятие, в котором основную роль играет не только избирательность, но и его действенность, процессуальность, связь с субъективными отношениями, субъективным опытом. Актуализации ожиданий вместе с доверительным и направленным восприятием способствует обнаружению учащимися «пространства возможностей», для поддержания и разворачивания которого требуется выстраивание фазы доверительной коммуникации.

Традиционным является признание пространством существования смыслов в **диалогических отношениях**. Нами диалогические

отношения рассматриваются в виде дополнительности представлений о них как специфике человеческого существования (М.М.Бахтин), и как отношений, появление которых опосредованно их значимостью для собеседников, обеспечивающей переход от «анонимности» к вовлеченности (А.А.Ухтомский). В таком случае, необходимо включение в представление о диалогических отношениях педагогического взаимодействия правил, заданных культурой и отдельными субкультурами обучающихся, определяющих поведение в актуальной ситуации на основе их социальных смыслов (теория социального поведения Р.Харре). При этом для педагога и обучающихся значимыми оказываются последовательность действий, реплики, действия, смысл которых определяется, например, не только самим преднамеренным действием и его реализацией, но и производимым косвенным эффектом. Данный эффект обусловлен неразрывной связью личностных и более широких социальных смыслов.

Диалогические отношения открытости, обращенности, завершенности (М.М.Бахтин), рассматриваются в русле воспитательного потенциала диалога (Н.М.Борытко, Е.О.Галицких, И.А.Зимняя, М.В.Кларин, А.В.Мудрик, Ю.В.Сенько, В.В.Сериков, и др).

На основе условия диалогического общения- веры в существование у партнера своего индивидуально- своеобразного мировоззрения, осознания неповторимости формирующейся у него в общении ценностно-смысловой позиции, признается влияние имеющихся у человека отношений, представлений на образ предстоящей ситуации и необходимость их осмысления к ситуациям, имеющим неоднозначную структуру, незнакомую для субъекта. Поскольку диалогические отношения затрагивают внутренне пространство человека, они выступают лишь в качестве возможности, обретение которой связано с психологической безопасностью, автономией, доверия к ситуации, участие в которой составляет выбор самого человека самоопределения к нему. Игнорирование данного требования ведет к воспроизведению феномена «социальной желательности» в поведении учащихся и педагогов, например, выступающей в качестве защиты последних от профессиональных деструкций.

II. Кроме категории отношений, потенциал в виде возможности содержится в культуросозидающем характере взаимодействия, обусловлен **переходным характером действий, культурных объектов, роли педагога** как посредника понимания культурных и личностных смыслов (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Б.Д.Эльконин и др.).

Действия учащихся обретают переходный характер, способствуют переходу внимания от значений к смыслам, что обеспечивает возможность смысловой ориентировки обучающихся в ситуации, если

объединяют значения и возможность ее субъективной интерпретации, конкретизации, наполнения. Педагог организует особую среду, если предоставляет возможность учащимся совместно определять условия педагогической ситуации, объединять надежды, ожидания и готовность психолого-педагогической системы для осуществления самореализации учащихся. Такие отношения образуют «смысловую связь поведения» между ситуацией педагогического взаимодействия, где происходит постижение смыслов культурного объекта, с теми ситуациями, которые в прошлом и будущем предполагают обращение с ним.

Педагог-посредник соединяет реальное и идеальное в переходных формах, сам воплощает собой пример единства социального значения (идеальной формы) и его субъективной реализации. При этом он способствует согласованию разных интерпретаций культурных объектов в - эстетических образах, социальных и личностных представлениях, творческих продуктах обучающихся (А.В.Хуторской), ожиданиях, обращении к которым определяется педагогическими задачами в актуальной ситуации, субъективными и культурными установками, групповыми нормами.

Каждый участник в педагогическом взаимодействии при желании может осуществлять в своих действиях преобразование культурных форм, заложенных содержанием изучаемого предмета.

Считается, что значимость социокультурных объектов, объединяющих разные смыслы, открывается обучающимся по мере накопления у них знаний и опыта (А.В.Хуторской, Д.Б.Эльконин). Культурно-историческое содержание образования рассматривается в виде аналога образовательного продукта ученика, представляет собой специально отобранные сведения, модели, версии, первоисточники, относящиеся к познаваемым фундаментальным объектам (Хуторской, с.189). Данный аспект содержания образования входит во все его уровни : в государственные образовательные стандарты, национально - региональный, школьный и ученический компоненты содержания образования, представляет собой идеальное отражение в общечеловеческой культуре познаваемого учеником реального мира. Особое место в образовательном процессе отводится деятельности ученика по сопоставлению личных образовательных продуктов и их культурно-исторических аналогов из кладовой общечеловеческих достижений.

Для того, чтобы учащиеся творчески подходили к пониманию происходящего, необходимо также, чтобы они осваивали собственное представление о том, какие результаты получены в процессе педагогического взаимодействия, а также, о том, насколько полученные результаты значимы для них самих. В данном случае снимается представление об ошибочности образовательного продукта, поскольку, по мнению А.В.Хуторского, «ошибка всегда субъективна и относительна, объективных ошибок не существует».

В качестве переходных действий, связывающих социальные и личностные значения, выступают как правила, нормы, мнения собеседников, так и обращение педагога к представлениям, ожиданиям учащихся, что объединяет знания, отношения, переживания, потребности обучающихся в единое целое.

III. Потенциал смыслообразования педагогического взаимодействия содержится также в **интегративном характере, открытости, вариативности и коммуникативности, персональной направленности** предметного содержания, действий, заданий, методов. Рассмотрим, каким образом указанные характеристики отображены в заданиях, разработанных разными авторами.

1). Задания на основе творческого поиска нового варианта развития ситуации, сотворчества в виде соотношения педагогом своего творческого процесса с творческой деятельностью обучаемых (В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров); на основе слабо структурированных проблем (Г.Саймон, С.В.Кульневич), на основе поискового характера деятельности (М.Кларин), исследовательских методов (Т.И.Шамова, Е.О.Полат и др.). Специфику данных заданий составляет то, что они направлены на создание условий, позволяющих принимать решения в процессе обсуждения той или иной проблемы.

2) Задания на основе идеи самоопределения к ситуации взаимодействия, согласования учебного материала рассматривается в личностно-ориентированном подходе в связи со значимостью личностного опыта учащихся (М.А.Холодная ; И.С.Якиманская).

Самоопределение к ситуации позволяет учащимся аналитически, рефлексивно создать образ предстоящего взаимодействия, сопоставить его с теми возможностями, которые заданы педагогом. При этом, чем более неоднозначным и вариативным будет предлагаемое педагогом содержание и задания по его освоению, тем в большей степени учащиеся могут дополнять и насыщать их собственным смыслом, то есть, проявлять творческое понимание, смыслообразование.

В данном случае смыслообразующим потенциалом обладает возможность обучающихся самостоятельно определить задачи и характер действий в ситуации, предполагающее согласованность как с внутренними представлениями, так и внешними возможностями.

3) Задания, обеспечивающие принцип «горизонтального выстраивания» содержания - культурного, научного, индивидуального, группового, социальной общности на основе обращения к жизненным представлениям, прошлому опыту на основе несущественных признаков понятий; «незавершенности синонимического ряда», способствующей переформулированию в процессе дидактической коммуникации, вопросы собственной активности, готовности, опыта учащихся, их пристрастности, инициативы в качестве основания совместной организации ситуации взаимодействия рассматриваются в русле рефлексивного обучения (Е.П.Варламова, С.Ю.Степанов),

педагогической поддержки за счет признания и учета готовности учащихся к совместному построению траекторий культурного самоопределения (Е.А.Александрова, О.С.Газман, Н.Б.Крылова и др.) .

Актуализация и согласование ценностных оснований, представлений, ожиданий участников взаимодействия, необходимы для системы воспитания, а также практики психологического консультирования и психокоррекции. Без опоры на резервы личности воспитуемого, обучающегося и консультируемого, на представления, отображающие возможные образцы ее межличностного и внутриличностного взаимодействия и перспективы их расширения или трансформации, трудно рассчитывать на полноценный эффект воспитания, психологической помощи.

Процессы согласования с точки зрения герменевтики педагогического взаимодействия касается разного уровня представлений обучающихся, имеет мировоззренческие и ситуационные основания. Значимость процессов согласования представлений учащихся с разными собеседниками (реальными и виртуальными, например, когда собеседником выступает Сократ или другая личность, чье мнение представлено в данной ситуации в виде ее авторского высказывания), обосновано тем, что для развития личности важны не сами по себе знания, а обретаемая в процессе согласования ориентировка в определенной области, которая задает определенный тип отношения к миру вообще.

Основной задачей развивающего образования, в таком случае, выступает переосмысление преподаваемых предметов так, что они служили задаче становления самоопределяющегося человека. В данном рассмотрении процессы развития личности оказываются в русле культурного развития, связанного с овладением знаково-смысловыми средствами, выступающими также средствами овладения человеком собственным поведением.

4).Задания на основе герменевтики (осмысления текстов и действий педагогического взаимодействия). В качестве таких заданий выступают обращения к биографиям и описанию персональных особенностей людей, имеющих отношение к изучаемому учащимися предметному материалу. За счет привнесения персонального вклада личности в предметное знание создается предпосылка для сопереживания с ним и творческого понимания.

5). Задания на основе гуманитарного характера дисциплин (где, по мнению Г. И. Школьника, “знания существуют в форме мнения”). Данные задания включают как конкретные факты, так и их интерпретацию, т.е. дидактически переработанный социально-культурный опыт, необходимый для развития личностной ориентации. На основании социально-культурного опыта учащиеся могут осуществлять выбор предпочтений, высказывать собственное мнение, проявлять автономные жизненные планы.

Дополнительность разных компонентов содержания образования в единстве инвариантного и вариативного компонентов выступает одним из факторов, определяющих возможности и границы смыслообразования в педагогическом взаимодействии. Практики воспроизводства инвариантного компонента содержания - принятие, подражание, повторение, усвоение, предполагают стиль педагогического взаимодействия, необходимый для его принятия, «присвоения». Характер присвоения применительно к действиям с отдельными элементами содержания образования - законами, фактами, закономерностями, отображенными в понятиях, причинно-следственных связях предметов и явлений, выступает необходимым элементом педагогического взаимодействия. Наряду с содержанием образования, подлежащим присвоению, нами выделяется также то, что требует «участия», собственного осмысления, интерпретации, определения обучающимися, поскольку выступает элементом социального культурно-исторического знания и ценностно-смысловых отношений.

б) Задания, предполагающие процессы обсуждения, рассказывания, обсуждения, получения подтверждения смыслов от значимых собеседников. Интегративность взаимодействия, возможность смысловой организации ситуации задана значимостью разговора, обсуждения педагога и обучающихся на основе поводов, запросов, средовым, ситуационным рассмотрением взаимодействия. Смысловые отношения не даны человеку, а заданы, ему задана *возможность*. За внешними условиями и внутренними предпосылками должна следовать смысловая и другая активность человека, его свободное и ответственное самоопределение в конкретной жизненной ситуации.

Выявленные смыслообразующие аспекты педагогического взаимодействия при всей значимости, создают только *возможность, предпосылки* для понимающего поведения, не связывая воедино с потребностями и значимостью для обучающихся. Нами выявлено, что даже при наличии смыслового характера предметного содержания, форм и методов, отсутствие организации смысловой ориентировки, доверительных и значимых диалогических отношений, общего понимания значений смыслового поля, поддерживающего субъективность высказываний и поведения обучающихся, затрудняет поведение на основе понимания смыслов, появление субъективных отношений и их осмысление.

В данном случае необходимо отойти от рассмотрения заданных возможностей взаимодействия как «текста в себе» и перейти к целостности ситуации в единстве разнообразия отношений педагога и обучающихся.

Таким образом, в настоящее время в педагогике создается разнообразие возможностей для того, чтобы в педагогическом взаимодействии заложить смыслообразующий потенциал. Однако, не всегда данный потенциал оказывается востребованным учащимися и педагогом. Для более полного использования данных возможностей необходимо рассмотреть вопрос о самоопределении участников к использованию смыслообразующего потенциала. Личностное самоопределение педагога и учащихся к применению заданий, приемов, отношений, направленных на смысловую активность учащихся, позволяет им самостоятельно или в процессе наблюдения за действиями других людей, или под влиянием неожиданного акцента в процессе обсуждения, или в совместном переживании найти собственное решение для его применения.

Тема 6. Практическое занятие на основе самоопределения обучающихся к применению герменевтических методов в практике организации педагогического взаимодействия

Цель: получить субъективный опыт применения герменевтических методов для последующего осмысления.

Педагог создает задания на основе предложенных и предлагает учащимся самостоятельно определить направления и характер их реализации. Мера участия определяется учащимися самостоятельно. Определение результатов участия в данных заданиях и осмысление их теоретической и практической (персональной) значимости осуществляется на последующем семинарском занятии.

1. Актуализация ожиданий, представлений к учебе в вузе в целом, к предстоящему курсу, к конкретной теме.

2. Узнавание/Осмысление представлений о культурных объектах (педагогической ситуации, воспитанном человеке, воспитательных отношениях).

3. Привнесение значимого афоризма, мнения собеседника в узнавание/подтверждение понимания смысла культурных объектов.

4. Совет другому человеку (в виде обсуждения вопросов адаптации студентов младших курсов; письма подростку для обсуждения сложной для него проблемы).

5. Узнавание/Осмысление ценностей (на основе методики М.Рокича) и стратегий педагогической деятельности (на основе метафор С.Шейна).

6. Узнавание/Осмысление отношений в группе на основе освоения алгоритма написания психолого-педагогической характеристики.

Задания на разных этапах педагогического взаимодействия.

На этапе «Авансирования». Цель: осмысление возможностей собственного определения представлений по поводу культурных

объектов, действий с ними, правил и норм групповой работы, творческого характера, форм работы.

1. Подобрать афоризмы, высказывания мыслителей выражающие основную идею воспитательных отношений», «Обсудить принципы «Vademecum» (следуй за мной) «Vadetecum» («веди себя сам»); «Что такое «педагогическая ситуация, в Вашем понимании?», «Каковы ожидания, сомнения и предложения по поводу предстоящего курса (темы)? Какую роль в данном процессе отводите себе?», «Кто, в Вашем представлении, является воспитанным человеком?». «Каковы перспективы применения полученного знания?».

2.Задание на этапе «Культивирование собственных инициатив, поддержание общего смыслового поля, актуализации субъективного опыта понимания». Цель: осмысление возможностей совместного определения представлений по поводу культурных объектов, действий с ними, правил и норм групповой работы, творческого характера, форм работы.

Пример задания. Учащимся предлагается уточнить у педагогов, родителей, какие у них имеются затруднения в обучении и воспитании ребенка. Студенты проводят изучение мнений родителей анонимно. После выявления затруднений рекомендуется провести их обсуждение в группе, разработать рекомендации к каждому случаю.

3.Задания на этапе «Подтверждение новых смыслов обучающихся».

3.1.«Подтвердить высказыванием, афоризмом, собственное мнение относительно изучаемого культурного объекта, действий с ним, атмосферы в группе».

3.2. В заданиях обратить внимание на характер взаимодействия, учет мнений собеседников, позиционность и обращенность в отношениях с ними.

3.2.1 Узнать у своих знакомых, какие книги, спектакли, игры они предпочитают в воспитании детей разного возраста.

3.2.2. Описать свою группу на основе алгоритма написания психолого-педагогической характеристики. Обсудите, какие рекомендации дадите себе как педагогу по работе с аналогичной группой?

3.2.3.Микропреподавание. Организовать группой в 3-5 человек объяснение группе нового материала или обсуждение прикладного решения изученного ранее теоретического положения.

4.Задания на основе анализа и различения объективированных и субъективированных высказываний.

Поскольку основные аспекты понимающего взаимодействия-освоение возможностей проявляется в виде инициативы, надситуативной активности, которые не поддаются, по мнению А.В.Дружинина, В.А.Петровского однозначному прогнозированию, для

обеспечения надежности результатов рекомендуется использовать качественный и проективный анализ полученных данных.

Преподаватель анализирует участие учащихся в практическом занятии, опираясь на показатель вовлеченности во взаимодействие, отображающий значимость отношений, действий, информации для осмысления субъективных отношений учащимися. Полученные в наблюдении данные могут быть отнесены к определенному уровню смысловой активности учащихся: первый уровень характеризуется **«анонимным» характером участия**. В данном случае учащиеся проявляют формальный характер присутствия на занятии, их ответы носят социально желательный характер. Второй уровень смысловой активности учащихся отличает **характер участия**, в виде лично значимой активности, преобразования заданных смыслов, вовлеченности, самораскрытия, с возможным появлением надситуативной активности.

3.1. Задание по определению характера смысловой активности учащихся в высказываниях по итогам изучаемого курса. Учащимся предлагается проанализировать объективированные (характеризует первый уровень смысловой активности учащихся) и субъективированные (характеризует второй уровень смысловой активности учащихся) высказываний.

Примеры объективированных высказываний:

1. «Перед началом курса я ожидала узнать о психологии детей, особенностях их поведения, развития мышления. Получила знания о воспитании учащихся, их способностях; о способах и стратегиях обучения детей»

2. «Понял о необходимости всестороннего рассмотрения новой информации для учеников».

3. «Хотелось бы узнать больше именно о воздействии на сознание ребенка, чтобы контролировать его поступки и действия». (Данное высказывание достаточно характерно при изучении курсов психологической проблематики. Это свидетельствует о своеобразии отношений человека с социальным миром как однонаправленном воздействии. В процессе практической работы, при выявлении подобных установок и их оснований, снятию определенной доли напряженности в отношении с окружающими способствуют задания в виде дискуссии на основе многообразия точек зрения, работа с многозначностью афористических высказываний.).

Примеры субъективированного высказывания.

1. «Я хотела больше узнать о психологии подростков, т.к. сама еще (я уверена) не вышла из этого возраста. Хотела узнать, как можно помочь себе в трудной ситуации, а также своим друзьям. Я узнала о разных возрастах и теперь полностью уверена, что я еще подросток. Хотелось бы больше семинаров с подробным разбором тем. В общем, больше знать хочется.»

2. « Я получила много нужных советов по поводу преподавания биологии детям, много нового о детской психологии. Обратила внимание на то, что я еще не готова к преподаванию и вообще к учительской деятельности, но надеюсь, к пятому курсу все будет хорошо.

3. «Я получила много полезной информации о том, как можно и нужно строить взаимоотношения. Узнала кое что о своих психологических особенностях.»

4. «Я ожидала получить новую интересную информацию о психике людей. Научиться понимать и распознавать характеры. Я узнала и поняла новые для меня моменты в общении с людьми, обращении с детьми. Узнала разные черты и своего характера.»

5. «Больше хотелось бы узнать, как общаться с людьми, у которых есть различные психологические проблемы, как налаживать контакт с людьми».

6. « В результате немного по-другому стала воспринимать детей и переосмыслила многие случаи из собственного детства

7. «Я ожидала получить знания, которые в дальнейшем мне помогут в работе и в жизни. Я узнала не только о том, как вести себя с детьми в различных ситуациях, но также я узнала очень много о себе.»

8. «Раньше мне было страшно представить, как я буду работать в школе, но после курса поняла, что это довольно интересно и даже хочется поскорее применить полученные знания на практике ».

9. « В процессе занятий я узнала много нового о подходе и построении отношений с подростками. Теперь чувствую ту основу (почву), которой мне не хватало и не так волнуюсь, что встреча со школьниками пройдет плохо. Я узнала, как нужно строить уроки и отношения.. А в крайнем случае знаю, где можно узнать (из каких книг).

3.П. Задание по высказыванию совета другому человеку в сложной для него ситуации Вариант задания. «Письмо подростку» в виде помощи в его предполагаемой проблеме.

Учащимся предлагается представить и самостоятельно сформулировать проблему предполагаемого подростка и постараться помочь в ее решении в форме письма. Формулировки выполнения задания свободные, что позволяет выбрать самораскрытие или формальный ответ.

Данное задание применяется на основе изучения темы «Возрастные особенности подростка», используется в качестве дополнительного материала к теме «Воспитательная работа в школе». Предметная информация выступает элементом анализа и последующего обсуждения в педагогическом взаимодействии, для последующего согласования разных мировоззрений, педагогической интерпретации.

Ситуация содержит возможность моделирования студентами участия и заботы, воспитательных отношений с подростками,

предполагает выявление характерных представлений о подростковых проблемах и путях их решения.

Проективный характер задания позволяет учащимся встраивать в его решение собственное видение предлагаемых вопросов, а также обращаться к решению собственных проблем.

Учащимся предлагается проанализировать предложенные ответы, определить и попытаться обосновать объективированный или субъективированный характер высказывания. Так же, учащиеся могут попробовать себя в составлении подобных советов, выбирая определенный уровень смысловой активности.

1 группа высказываний.

«Интернет – это не так страшно, как кажется, но все таки с этой зависимостью тоже надо бороться Самый эффективный способ избавления от Интернет-зависимости- это продажа модема, ..попробуй переключиться ..познакомиться с девушкой.»;

« неуверенность в себе и излишняя инфантильность... Прежде всего, необходимо попытаться побороть свои страхи и неуверенность»;

« Не хватает признания своей оригинальности, надо больше хвалить любые творческие проявления. Тогда человек начинает верить в свои силы и создавать что-то действительно интересное, ..научится делать что-то лучше всех»;

« Ты написала о своей проблеме, что тобой не интересуются одноклассники. Я бы посоветовала тебе побольше участвовать в различных конкурсах, ходить на школьные вечера, ты можешь составить интересную анкету и предложить ее заполнить одноклассникам»,

«Ты написал, что родители тебя не понимают. Нужно поговорить с ними о своих проблемах и попробовать понять родителей, найти совместный выход из ситуации»

«Я слышала про твои неудачи в школе, дома. Я советую тебе решать свои проблемы самому. Во-первых, возьми за ум и исправь оценки; во-вторых, умей всегда самостоятельно постоять за себя; в-третьих, поддерживай со всеми хорошие отношения. А также побольше встречайся с друзьями, девушками, займись спортом, т.о. ты будешь меньше времени проводить дома и значит, меньше времени ссориться с родителями по пустякам».

«Проблема- депрессия и наркомания», «Внешность», «Личностная нестабильность. В качестве решения: вместе с родителями мы-сила»;

«Независимость («не учите меня жить!»).

« Мне кажется, у подростков масса проблем. На мой взгляд, основная проблема- это умение общаться с людьми, и в первую очередь, со сверстниками. Проблемы моего типа в том. Что мне действительно иногда бывает трудно доводить дело до конца, иногда, к счастью, не очень часто, трудно сказать себе «стоп», и бывает трудно замечать у себя недостатки. Чтобы преодолеть трудности с подростками моего типа, мне кажется, нужно показывая их недостатки, не ставить их перед

фактом, что вот в них это плохо, а сказать, что нужно немножко исправить вот это.. Для таких подростков нужно быть в какой-то степени авторитетом, примером для подражания, т.к.они не любят слабостей и недостатков других».

«На этот вопрос я могу ответить, только учитывая свою точку зрения, т.к. еще не знакома с возрастной психологией. Для меня в этом возрасте было проблемой то, что существовала какая-то двойственность. С одной стороны взрослые говорили, что я- взрослый человек, должна думать о будущем. А с другой стороны, они мне что-то запрещали делать , объясняя мен, что я маленькая. Сразу возникал вопрос: «Так кто же я все-таки? И как мне себя вести?»

« В моей деревне подростки..не задумываясь о своем здоровье, курят. Меня радует, что в последнее время появляется все больше подростков, которые не желают зависеть от сигарет и не терпят алкоголя. Мне близко, потому что и у меня такая позиция».

«У таких людей, как я, всегда высокий тонус, хорошее настроение. Они стремятся к неформальному лидерству. Не допускают близких отношений. У детей развита неустойчивость интересов и тенденцией разбрасываться и не доводить дело до конца. Так же они не разбираются в знакомствах, но при правильном воспитании могут добиваться больших высот. Чтобы попробовать решить проблемы подростков данного типа, я написала небольшую сказку».

«Проблемы со сверстниками. Если взять пример из моей жизни, то в моем классе произошел конфликт между мальчиками и девочками..»

«Я считаю, что наиболее характерна проблема самоопределения и самореализации ..Никогда не нужно требовать от подростка невозможного, иначе в погоне за вашим одобрением он приобретет много комплексов. Как я справилась с проблемой? ..музыка, книги, собственные стихи и дневник. Но я могу сказать, что эта проблема не исчерпала себя и сейчас, просто приобрела другой вид».

(Ответ: данные высказывания носят преимущественно объективированный характер, поскольку обращены к общезначимым путям решения проблемы, или обращены на решение проблемы, значимой не для «подростка», а для самого студента. В них отсутствует заинтересованность в мнении другого человека, сопереживание ему).

2 группа высказываний

«Дорогая моя подружка! Ты пишешь, что постоянно ругаешься со своими родителями, из-за того, что они тебя слишком опекают, не дают свободы. Пойми, то, что родители любят тебя, ..у тебя сейчас переходный возраст, тебя раздражает буквально все. Ты должна понять свих родителей..».

«Я знаю, это нелегко..»

«Вспоминая себя в 12-15 лет, я могу с уверенностью сказать, что одна из самых серьезных и опасных проблем в этом возрасте – низкая самооценка и чувство неполноценности. В первую очередь ему нужно

дать понять, что это происходит не только с ним. Можно предложить понаблюдать за другими людьми. Нужно объяснить, что все люди боятся насмешек над собой».

Письмо от подростка. « ..Я чувствую себя одиноко, меня никто не любит, не понимает, я никому не нужна...». Ответ: «..Я очень рада, что ты мне написала...У меня тоже была такая ситуация. Попробуй завести личный дневник, и пиши туда все, что у тебя на сердце, он тебя никогда не осудит, дай ему имя,..общайся с ним как с лучшим другом- поверь, помогает...»

«Я верю, ты сможешь. Ты не слабак, ты все можешь сам!»

«отсутствие взаимопонимания с родителями»

«Главная проблема- это максимализм. Нужно объяснить, что кто-то когда-то тоже имел такие же проблемы, что его окружают любящие люди. Разговор. -Хочешь. Я расскажу тебе историю своего детства, сынок?»

(Ответ: данные высказывания носят субъективированный характер, отличаются «участием», обращением к конкретному человеку, вниманием к затруднениям предполагаемого собеседника, попытками понять поведение, посочувствовать, без стремления игнорировать трудности).

Тема 7 . Семинар по результатам проведения практического занятия по самоопределению к применению герменевтических методов в организации педагогического взаимодействия

Цель: осмысление участниками субъективного опыта применения герменевтических методов в организации педагогического взаимодействия

Учащимся предлагается осмыслить и обсудить отношения к предметному содержанию, способам выполнения, характеру взаимодействия, сопоставить ожидания и успешность их реализации, отношение собеседников. Преподаватель направляет внимание на то, каковы особенности ситуации обсуждения, что соответствовало ожиданиям, что оказалось неожиданным; что помогало, какие пожелания каждого себе и группе для большей успешности дальнейшего обсуждения.

Вопросы для обсуждения: Предложить собственное представление о ситуациях педагогического взаимодействия, которые предполагают герменевтический подход. Насколько значимым для вас представляется организация педагогом ситуации понимающего взаимодействия? Какие из видов деятельности педагога оказались наиболее подходящими для вас, а какие - нет? С какими барьерами понимания пришлось столкнуться в практике данного курса? Какие способы преодоления барьеров понимания в основном используете в деятельности и общении?

Наибольший интерес для педагога представляют те действия учащихся, которые отображают их переход от установки на ученическое

поведение («стратегия присвоения»), к «активному участию». В большинстве случаев побудительным фактором данного изменения характера образовательной стратегии (по наблюдению преподавателя и по описаниям самих учащихся) выступает значимость поведения, выявленная в наблюдении за поведением других учащихся, полученная в информации от преподавателя в подтверждающей интерпретации.

Программа курса по выбору Герменевтика педагогического взаимодействия

7-й семестр

Курс по выбору

Автор: Е.Г.Евдокимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики СГУ

Продолжительность курса: 24 аудиторный часа

Отчетность по курсу: эссе, характер участия на занятиях

Программа курса в объеме 24 часов аудиторных занятий рассчитана на работу со студентами университета, стремящимися расширить свои представления и опыт в области гуманистической педагогики. Из этого объема 14 часов отводится на лекции; 8 часов – на практические занятия, 2- на семинар, посвященный осмыслению изменений субъективных отношений. В ходе занятий предполагается личностное самоопределение к методам организации педагогического взаимодействия, основанным на герменевтическом подходе, предназначенного для подготовку к неопределенной социокультурной ситуации.

Цели курса:

1. Демонстрация герменевтического подхода к организации понимающего педагогического взаимодействия

2. Изучение основных принципов применения герменевтических методов в практике организации педагогом понимающего взаимодействия с обучаемыми

Задачи курса

1. Ознакомление слушателей с особенностями герменевтического подхода к педагогическому взаимодействию

(коммуникативный характер герменевтических методов, привлечение значимых собеседников обучающихся, роль доверия и общего смыслового поля во взаимодействии, побуждение и подтверждение педагогом собственных инициатив обучающихся).

2. Рассмотрение возможностей актуальной педагогической ситуации для понимающего характера взаимодействия с применением герменевтических методов

3. Самоопределение слушателей к педагогическим стратегиям в организации педагогического взаимодействия

4. Анализ возможностей совмещения педагогом работы в планируемой ситуации и в ситуации неопределенности

Центральные вопросы, подлежащие рассмотрению в рамках курса: Из чего складывается современное представление о герменевтике взаимодействия? При каких условиях педагогическое взаимодействие может приобретать понимающий характер? Какие этапы необходимо пройти в организации понимающего взаимодействия, и каковы основные направления работы педагога, реализуемые в виде стратегий? Почему диалогические методы и подбор смыслообразующих заданий оказываются подчас недостаточным для становления понимающего характера взаимодействия? Какие возможности осваивают участники понимающего взаимодействия?

Предварительный уровень подготовки: Для успешного освоения материала данного курса слушатели должны иметь возможность свободного выбора участия в нем, а также предварительно прослушать следующие курсы: «Педагогическая психология», «Педагогика», «Основы педагогического мастерства».

В ходе семинара анализируются отношение к герменевтическим методам на разных этапах занятия, обсуждаются поведенческие модели педагога и участников взаимодействия, анализируются показатели понимающего характера взаимодействия, формулируются основные выводы организации педагогического взаимодействия, носящего понимающий характер.

Поскольку по мере освоения курса по выбору предполагается освоение обучающимися представлений о собственных возможностях в качестве организатора смысловой активности учащихся, курс также направлен и на развитие творческого потенциала и личностный рост студентов, будущих специалистов-практиков, чья деятельность сопряжена со сферой социальных отношений.

Тематический план.

	В е г о	Л е к ц и	П р а к т и	Семинар	Самос т. работа студе нта
1	2	3.	4.	5.	6.
Тема 1. Герменевтическое представление о педагогическом взаимодействии. Представление о «ситуации понимания».		4			
Тема 2. Представление о связи процессов осмысления и самоорганизации в педагогике.		2			
Тема 3. Понимание в педагогике. Субъективный опыт понимания и его реализация. Барьеры понимания		4	2		
Тема 4. Методика организации понимающего взаимодействия. Роль педагога на разных этапах организации (Примеры из практики)		2	2		
Тема 5. Смыслообразующий потенциал педагогического взаимодействия		2			
Тема 6, 7. Самоопределение к применению герменевтических методов в организации педагогического взаимодействия			4	2	
Всего	24	14	8	2	

I I. Содержание курса

Тема 1. Герменевтическое представление о педагогическом взаимодействии. Понимающее взаимодействие. Представление о «ситуации понимания».

Цель: рассмотреть специфику герменевтического подхода к педагогическому взаимодействию.

Основные структурные и динамические особенности педагогического взаимодействия. Герменевтический подход к взаимодействию- раскрытие, воссоздание и привнесение многообразия смыслов: культурных, коммуникативных, субъективных. Символьно-знаковый и коммуникативный характер ситуации педагогического взаимодействия. Диалогический характер смыслов. Образование как «пространство возможностей действия» (Л.С.Выготский), предполагающие ситуации доверия и безопасности, возможность самоопределения. Креативный и организующий характер понимания в педагогической деятельности (Зинченко В.П., Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. и др.).

Тема 2. Представление о связи процессов осмысления и самоорганизации в педагогике

Принцип открытости и неопределенности содержания образования. Принцип единства освоения, творческого осмысления и ответственности применительно к содержанию, отношениям, способам педагогического взаимодействия в конкретной ситуации.

Цель: ознакомиться с возможностью самоорганизации учащихся.

Понятие открытости и неопределенности применительно к педагогическому взаимодействию. Взаимосвязь процессов освоения, творческого осмысления и ответственности в педагогической действительности.

Тема 3. Понимание в педагогике. Субъективный опыт понимания и его реализация. Барьеры понимания

Примеры актуализации субъективного опыта понимания при организации педагогом понимающего взаимодействия с обучаемыми. (Лекция построена на материалах конкретных педагогических и психологических исследований).

Цель: получить представление о неоднозначности феномена «понимание»; сформулировать понятие « субъективный опыт понимания», определить его особенности как ресурса личностного развития учащихся.

Понятия «понимание», «субъективный опыт понимания» учащихся. Особенности субъективного опыта понимания как ресурса в поле взаимоотношений, смыслов. Понятие и виды барьеров понимания, способы их преодоления в педагогической деятельности.

Тема 4. Методика организации понимающего взаимодействия. Роль педагога на разных этапах организации (Лекция построена на материалах конкретных педагогических и психологических исследований, планируется демонстрация фрагментов конкретных ситуаций взаимодействия)

Цель: получить представление об этапах организации понимающего взаимодействия, видах и последовательности действий педагога.

Этапы организации понимающего взаимодействия: актуализация и согласование субъективных представлений и отношений участников о возможностях ситуации, становление общего смыслового поля, осмысление субъективных отношений к содержанию изучаемого предмета и актуальной коммуникации. *Роли педагога:* «культурного посредника», собеседника, организатора согласования разных представлений и интерпретатора субъективных отношений.

Тема 5. Смыслообразующий потенциал педагогического взаимодействия

Цель: получить представление о смыслообразующих возможностях элементов педагогического взаимодействия.

Представление о смыслообразовании в процессе переосмысления форм взаимодействия, персонифицированного содержания учебного предмета, педагогических методов, приемов, отношений, действий участников в виде возможностей выбора, неопределенных значений, внесения обучающимися собственных представлений и инициатив, определения их значимости для себя.

Тема 6. Практическое занятие на основе самоопределения обучающихся к применению герменевтических методов в практике организации педагогического взаимодействия

Цель: получить субъективный опыт применения герменевтических методов для последующего осмысления.

Задания, в которых содержится возможность участия в применении герменевтических методов организации педагогического взаимодействия.

Тема 7. Семинар по результатам проведения практического занятия по самоопределению к применению герменевтических методов в организации педагогического взаимодействия

Цель: осмысление участниками субъективного опыта применения герменевтических методов в организации педагогического взаимодействия

Вопросы для обсуждения: Предложить собственное представление о ситуациях педагогического взаимодействия, которые предполагают герменевтический подход. Насколько значимым для вас представляется организация педагогом ситуации понимающего взаимодействия? Какие из видов деятельности педагога оказались наиболее подходящими для вас, а какие - нет?

С какими барьерами понимания пришлось столкнуться в практике данного курса? Какие способы преодоления барьеров понимания в основном используете в деятельности и общении?

Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М., 1986.

2. Гадамер Х.-Г. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. М. Искусство, 1991.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.

3. Евдокимова Е.Г. Педагогическое взаимодействие: «ситуация понимания»

4. Евдокимова Е.Г. Педагогическое взаимодействие: ситуация понимания. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008.

5. Евдокимова Е.Г., Курчатова Н.Ю. Практикум открытой коммуникации в педагогическом взаимодействии со студентами и старшеклассниками // Уч-метод пособие для студентов мех-мат, социол. и биол. фак. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007

6. Евдокимова Е.Г., Некрасова С.В. Как организовать понимание в обучении//

7. Загадки человеческого понимания / сост. В.П. Филатов. – М., 1991. – 352 с.

8. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили. 2006

9. Зеньковский В.В. Педагогика. – М., 1996.

10. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара, 1997.

11. Знаков В.В. Психология понимания. – М., 2005.

12. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Понимание в работе учителя // Педагогика. – 2003. – №6.

13. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. Учебное пособие М. «Дрофа» 2004 -189с.

14. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика, 2007. №10. – С.3-12

15. Рикер П. Герменевтика и метод социальных наук / Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. М.: Изд. центр «Academia», 1995, С.3-18) http://sociologist.nm.ru/articles/ricoeur_01.htm Текстовая копия |

16. Рубинштейн С.Л. О понимании / Проблемы общей психологии Изд. 2. Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., «Педагогика», 1976, -416 с

	Содержание	Стр.
Введение		
Тема 1. Герменевтическое представление		
о педагогическом взаимодействии		3
Тема 2. Представление о связи процессов		
осмысления и самоорганизации в педагогике		9
Тема 3. Понимание в педагогике.		
Субъективный опыт понимания и его реализация.		
Барьеры понимания		11
Тема 4. Методика организации взаимодействия.		
Роль педагога на разных этапах		
организации		26
Тема 5. Смыслообразующий потенциал		
педагогического взаимодействия		37
Тема 6. Практическое занятие на основе		
самоопределения обучающихся к применению		
герменевтических методов в практике		
организации педагогического взаимодействия		46
Тема 7. Семинар по результатам проведения		
практического занятия по самоопределению		
к применению герменевтических методов		
в организации педагогического взаимодействия		52
Программа курса по выбору		53
Библиографический список		58