

Н.А. Соловьева

Россия, Хабаровск, Дальневосточный государственный гуманитарный университет

**Организация жизнедеятельностного пространства
в образовательном процессе как условие сохранения
и развития аутентичности человека**

В статье рассматривается проблема организации жизнедеятельностного пространства в образовательном процессе, способствующего сохранению, поддержке и развитию *аутентичности* человека познающего, главным показателем которой является *аутентичная речь* как способ выражения себя, как способ существования. Исследуемые категории являются естественными «инструментами» образования человека, качественно меняющими сущность, функции и результат образовательной деятельности. Содержание статьи может быть интересно педагогам, чья деятельность ориентирована на личностные смыслы человека познающего.

N.A. Solovjeva

**Organizing active space in educational process as a condition of preservation
and development of human authenticity**

This article is devoted to the problem of organizing active space in educational process assisting preservation, support and development of human authenticity and authentic language as its main indicator, as the way of expressing yourself, as the way of existence. Researching categories, which change the core, the functions and the result of education qualitatively, are natural «tools» in education of human. The content of this article can be interesting for the teachers, whose activity is directed personal senses of educating man.

В какие бы времена ни осуществлялась образовательная деятельность, целесообразный образовательный процесс оказывается лишенным аутентичных (субъектных культурных) форм, далеко не всегда служит источником вдохновения каждому его участнику. Основополагающая задача организатора образования, педагога, принимающего идею саморазвития субъекта, - открыть доступ человеку познающему к самому себе в процессе деятельности.

Живучесть технократического подхода к организации образовательного процесса не означает его жизнеспособности. Ее можно обрести, опираясь на различные субъектные смыслы, кто бы из участников их ни приносил в этот процесс. Он же замутнен отчужденной от жизненных смыслов псевдодеятельностью, не связанной с актуальным опытом тех, кто выполняет эту деятельность. Системно-целевой подход к обучению поддерживает академический интерес к нему, однако способствует утрате актуальности знаний в субъектном опыте.

Технократический подход как основополагающий для передачи академического знания не может подготовить выпускника к принятию перемен, к встрече с его собственными проблемами. Абитуриент или специалист оказывается почти обезоруженным перед альтернативами, которые им предлагают обстоятельства жизни, производство.

Безусловно, названный подход удобен, поскольку для него не важны ценности его носителей, во-первых; во-вторых, он нацелен на измеряемый результат, что является основополагающим для контролирующих инстанций.

Парадокс в том, что мы ищем самые рациональные обоснования, аргументы для обоснования необходимости иррациональной духовной деятельности. Что же может служить нормативной инстанцией для разрешения данного противоречия? Что придаст устойчивость личностному началу, сохранению и развитию *аутентичности* человека в образовательном процессе? Сам образовательный процесс, если он обретет качества *живой организации, жизнедеятельностного пространства*.

Быть *аутентичным*, значит быть *индивидуально свободным*. Аутентичное

существование человека заключается в подлинности, естественности, искренности его устремлений. Принимая аутентичность как качество качеств, педагоги в образовательном процессе могут помочь субъектам взаимодействия выстраивать путь навстречу друг другу. Это доказывают исследования таких философов-феноменологов, как М.М. Бахтин, М.Бубер, А.Ф.Лосев, М.Мерло-Понти, Ф.Т.Михайлов, П.Рикёр, К.Ясперс, и таких психологов, как Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, С.Л.Рубинштейн в области изучения человеческой сущности, что позволяет нам рассматривать *аутентичность* как характеристику бытия и развития личности, как *честное* существование, способность *свободного умственного переваривания*, дух, ценность, выраженные в подлинной жизненной ситуации.

Содержательной формой проявления *аутентичности* является аутентичная речь человека. Она не оторвана от человека, выражает его внутренние концепты и смыслы, является его способом существования. Задачу развития такой речи можно назвать междисциплинарной и потому типичной для любого уровня образования. Проблема сохранения и развития аутентичной речи представляется нам истинно педагогической, так как «игнорирование природы высказывания приводит к формализму и чрезмерной абстрактности, ослабляет связи языка с жизнью, - заявляет М.М. Бахтин в «Эстетике словесного творчества» [2, с.253]. Истинное образование должно быть ориентировано на феноменальность человека, речь которого субъективна, личностна, и «за каждой высказанной в ней идеей - долгий путь мысли и чувств, долгий путь понимания, долгий путь восхождения к собственному «Я», утверждает А.М.Лобок [5].

Речь, позволяющую стать соучастником момента, выявляющую состояние человека «здесь и теперь», правдиво и непосредственно выражающую наши внутренние чувства, мы определяем как аутентичную. Она феноменальна так же, как *феноменален* сам человек и связана с *личностным смыслом*. Она может «сообщать» более важную информацию о самом человеке, чем он сообщает или хотел бы сообщить о себе сам. Она характеризуется естественностью, искренностью, неповторимыми языковыми конструкциями, многообразием смыслов, индивидуальным набором слов и индивидуальным их произношением и употреблением, внутренней свободой, живостью языка, собственной лингвистической траекторией и т.д.

Благодаря аутентичной речи субъектов взаимодействия возникает естественная языковая стихия, являющаяся основной характеристикой *жизнедеятельностного пространства* в образовательном процессе.

Организация жизнедеятельностного пространства в образовательном процессе, как наиболее адекватного аутентичности человека, является новой разновидностью образовательной практики. Взаимообусловленность и взаимовлияние феноменов «аутентичная речь» и «жизнедеятельностное пространство» как психолого-педагогических феноменов рождает и постоянно преобразуют полисубъектное образовательное пространство, сохраняющее естественный характер развития человека.

Философия жизни может быть и должна быть присуща образовательной деятельности, поэтому неслучайно в последней трети XIX в. наряду с философией познания, философией деятельности, философией человека складывается и укрепляется именно эта философия, философия жизни. Она представлена в работах В.Дильтея, Ф.Ницше, Г.Зиммеля, А.Бергсона, О.Шпенглера и др. Это направление возникло как оппозиция классическому рационализму и как реакция на кризис механистического естествознания.

Категориями жизни у В. Дильтея выступают целое и его элементы, взаимосвязь, структура, сущность, значение, ценности и др. Они-то и выражают внутреннюю диалектику жизни. Люди как личности, их личностная жизнь и деятельность и собственно ее продукты выступают предметом наук о духе, утверждает в работе «Кризис европейского человечества и философия» Э. Гуссерль [3]. При этом философ разъясняет, что слово «жизнь» он понимает не в физиологическом смысле, а как «культуротворящую жизнь в единстве определенной историчности» [Там же, с. 626],

риском добавить, - и личности.

«Науки о духе», «науки о культуре» лежат в основе социально-исторического познания. Однако уже в XX веке А.Н. Леонтьев говорит об образовании как об «обнищании души при обогащении информацией» [4, с.256-261]. Эта убийственная этическая диагностика безликого накопления знания, по существу, приговор безличным системам образования в 20-м столетии. В тоталитарных культурах полезности, как отмечает А.Г. Асмолов, преобладают формы образования, ориентированные на усреднённые стандартные программы обучения. В культуре достоинства, главная установка которой «жить, а не выживать», образование поддерживает альтернативные программы взращивания личности, готовит её к решению нестандартных жизненных, а не только типовых, задач [1, с. 339].

Именно такому типу образования, где поддерживается инстинкт духовной жизни и творческой деятельности, необходима организация жизнедеятельностного пространства в образовательном процессе.

Под *жизнедеятельностным пространством* мы понимаем *эмоционально-смысловую общность субъектов этого пространства, определяемую глубиной их отношений, установленных связей и такими качественными характеристиками, как взаимопонимание, взаимочувствование, взаимопереживание.*

Это то, о чём говорит М. Мерло-Понти: «...я перехожу от опространственного пространства к пространству, творящему пространство» [6, с. 313]. Когда мы говорим о *жизнедеятельностном пространстве*, мы ведем речь о пространстве *духовном, физическом, о пространстве жизни*, которая протекает у каждого субъекта образовательного процесса «здесь и теперь».

Педагогические функции «жизнедеятельностного пространства» заключаются в том, что оно *побуждает* каждого учащегося к выявлению своих собственных смыслов и желаний, *сохраняет и развивает* его аутентичную речь, способствующую свободному и естественному развитию, *организует* индивидуальную деятельность в поиске решения задач аутентичными способами, *выявляет* индивидуальный опыт, использует, «окультуривает» его, обогащая результатами общественно-исторического опыта.

Утверждая, что образовательный процесс есть процесс жизнедеятельностный, необходимо преобразовать его в более *естественные формы учения*. В этом случае основное требование к современному занятию как живой организации связано с коммуникативной деятельностью учащихся. Для этого необходимо создавать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную психосферу образования, атмосферу психологической поддержки, так как «нет ни одной способности души человека, которая *не рождалась, не сохранялась и не развивалась бы* (курсив.- Н.С.) взаимной эмоциональностью тут же рождаемых смыслов при непрерывном обращении друг к другу всех представителей разных возрастных когорт и поколений», - писал Ф.Т. Михайлов в «Самоопределении культуры» [7].

Так рождается и постоянным преобразованием сохраняется общее смысловое жизнеобеспечивающее образовательное пространство, в котором противоречия, проблемы, поиск их решений носят виртуальный характер. Такое жизнедеятельностное пространство должно быть, по словам В.А. Сухомлинского, «путешествием к истокам мышления и речи» [8, с. 48], а значит дорогой к аутентичности человека.

Устройство существующей образовательной системы часто игнорирует учащегося как субъекта психического, психологического развития и саморазвития, не создаёт условий, побуждающих его к поиску личностного смысла и самоанализу, не развивает аутентичность как ключ к пониманию человека познающего. Это показали наши исследования, проведенные нами на всех уровнях образования: общего и профессионального.

Было выявлено, что способствует тому, чтобы *взаимодействие* субъектов образовательного процесса было аутентичным. Стенограммы, записи практических

занятий, лекций, сделанные в ходе практического исследования, и их научная рефлексия позволили выявить не только истинные *причины, факторы, педагогические смыслы, этифеномены* образовательного процесса, работающие на организацию жизнедеятельностного пространства урока, практического занятия, но и структурировать образовательные параметры в таблицу наблюдения, которая дала возможность обнаружить корреляцию соотносимых друг с другом параметров деятельности преподавателей и студентов.

Таковыми параметрами стали:

- соотносимые друг с другом рефлексивная мыследеятельность педагога и количество вопросов, задаваемых учащимися;
- отказ педагога от репрессивных, деструктивных оценок и, как следствие, участие школьников и студентов в объяснении материала без принуждения;
- принятие педагогом образовательных проблем учащихся, дающее им возможность вариативно решать проблемы;
- поддержка педагогом аутентичных суждений, позволяющая высказывать свою точку зрения, участвовать в дискуссии;
- педагогическая рефлексия как метод развития субъектности учащихся;
- педагогическая импровизация как поддержка инициативы и креативности учащихся.

Наблюдения посещенных занятий в вузе свидетельствуют о том, что в большинстве случаев (75%) на лекциях или практических занятиях:

- преподаватель излагает учебный материал, сглаживая противоречия и избегая нерешенных проблем, снабжая студентов достоверным, готовым, научно обоснованным знанием, обуславливающим не критическое отношение к изучаемому материалу;
- тема формулируется академически, нейтрально, строго, проблематизация отсутствует;
- преподаватель информирует, дает образец, инструкцию, обеспечивает материал для тренировки памяти;
- вопросы, как правило, требуют однозначных, репродуктивных ответов; ответы можно найти в тексте учебника;
- преподаватель ориентируется на выработку определенной суммы знаний и умений, готовя студента к простому выполнению функций будущей профессиональной деятельности.

В результате основная часть информации, чаще всего, попадая в кратковременную память, забывается или обречена на репродукцию. Происходит освоение, прежде всего, операционально-технических компонентов деятельности. Формализованное знание, знание без рефлексии не становится личностным. Наличие заданной темы ведет к формальному ее восприятию и не затрагивает внутренних чувств и переживаний; отсутствие проблемы ведет к отсутствию желания и интереса ее решения. Тестовые задания, не предполагающие размышлений, сомнений, аутентичных высказываний, делают ставку на выбор готовых вариантов, на угадывание.

В этом мы убедились, составляя анкету, целью которой было определить тенденции педагогической реальности, выяснить, какие направленности отражает педагогический процесс. Результаты анкетирования приведены в таблице 1.

Таблица 1

Образовательный процесс в вузе в представлении его участников

Понимание образовательного процесса	Преподаватели вуза %	Студенты %
1. Жестко структурированный и регламентированный	65	93
2. Наличие четких целей и задач	75	88
3. Передача знаний	62	79
4. Главный результат – хорошая сдача экзаменов	83	90
5. Главный способ усвоения - запоминание	69	87
6. Преподаватель - ведущее лицо; студенты – ведомые	78	91

Практически один и тот же аспект, одна и та же характеристика была представлена разными участниками образовательного процесса. Преподаватели видят позитивно образовательный процесс как хорошо спланированный заранее, с четкими целями и задачами, главным действующим лицом и руководителем которого является сам преподаватель. Значительно большее количество студентов тоже разделяют эту точку зрения, но со знаком «минус», то есть видят эту ситуацию такой же, но выражают свое несогласие с ней.

Ответы студентов свидетельствуют о том, что образовательная практика высшей школы, несмотря на продолжающиеся попытки ее демократизировать, удерживает тип обучения, который, в сущности, можно назвать формализованным. Мотивация учебной деятельности чисто внешняя, утилитарная. Основной метод освоения материала – репродуктивный, контроль носит часто репрессивный характер.

Большинство студентов считают, что подлинный образовательный процесс – это *форма жизни*, когда нет императивного влияния, когда все время происходит побуждение к действию, когда поощряется, поддерживается искренняя речь, аутентичная речь человека познающего.

Показателями такой речи могут быть:

- внешний алогизм, обусловленный трудностью вербализации;
- собственная лингвистическая траектория, когда он использует не клишированный язык, а конструирует слова и языковые конструкции «здесь и сейчас»;
- мотивационный поворот в речи.

Психология образовательного процесса, основанного не на искусственных проблематизациях по поводу получения некоторого учебного знания, а на ситуациях, выводящих учащегося в сферу его предельных жизненных интересов, оказывается в значительной мере психологией самой жизненной практики учащегося, представленной на занятии и создающей необходимый энергетический потенциал для собственного образовательного процесса, для взращивания собственной личности.

Здесь необходима особым образом организованная совместная деятельность всех участников образовательного процесса, т.к. разные модели взаимодействия порождают разные способы усвоения культуры, по-разному сказываются на духовном развитии человека познающего. Педагогические принципы, методы и методические приемы задают лишь общие ориентиры деятельности педагога, которая направлена на развитие у учащегося тех или иных универсальных способностей, необходимых для «продуктивного существования», - так Б. Пастернак определяет понятие «культура».

В связи с этим образовательный процесс как особая координата жизнедеятельности субъектов этого процесса может быть организован в условиях специальной

педагогической тактики, идея которой родилась как раз в процессе наблюдения за деятельностью студентов и преподавателей и выявления корреляционных параметров их деятельности (представленных ранее). Самобытность этих параметров обусловила необходимость принятия педагогических решений в образовательной деятельности и помогла нам определить *педагогическую тактику* как

- способ организации жизнедеятельностного пространства педагогом, осознающим возможности и пределы своего влияния на образовательную ситуацию, разрешение которой способствует сохранению и развитию аутентичности человека, предельной индивидуализации его образовательной траектории,
- педагогическую деятельность, обусловленную смыслами образовательной ситуации,
- совокупность приемов, обеспечивающих принятие и реализацию педагогических решений в ситуации «здесь и сейчас».

Педагогическая тактика имеет виртуальный характер, обусловленный образовательными ситуациями, которые, в свою очередь, поддерживаются ею и соотносятся с различными жизненными стратегиями учащихся. Педагогическая тактика многовариантна. Она определяется чувством меры педагогического влияния, ориентацией на конкретного человека, на совместное выстраивание образовательной деятельности субъектами этого пространства.

Если под *педагогической тактикой* понимать не модель или схему с наличием устойчивых элементов, расположенных в определенном порядке, не пошаговую инструкцию к действию, а образовательную деятельность педагога, неразрывно связанную с педагогической рефлексией, то можно утверждать, что *педагогическая тактика* обладает *эмерджентным* качеством, то есть в каждой ситуации она несет в себе то новое качество педагогической деятельности, которое может возникнуть только в данной ситуации.

Теоретически педагогическую ситуацию можно обозначить как «*мыслеобраз*» (термин А.С.Арсеньева), который способствует сохранению и развитию образовательного пространства субъекта, разрешению проблемных ситуаций, выявлению аутентичных содержаний, возвращению ценностных ориентиров конкретного человека. (схема1).

Виртуальный компонент является системообразующим для выстраивания педагогической тактики и имеет методологическое значение для ее описания. Такими *виртуальными компонентами* могут стать *нравственная коллизия, феноменологическая редукция, вопрос, ошибка, эмоции (вербализованные или выраженные мимически)*. Они определяют различные образовательные ситуации.

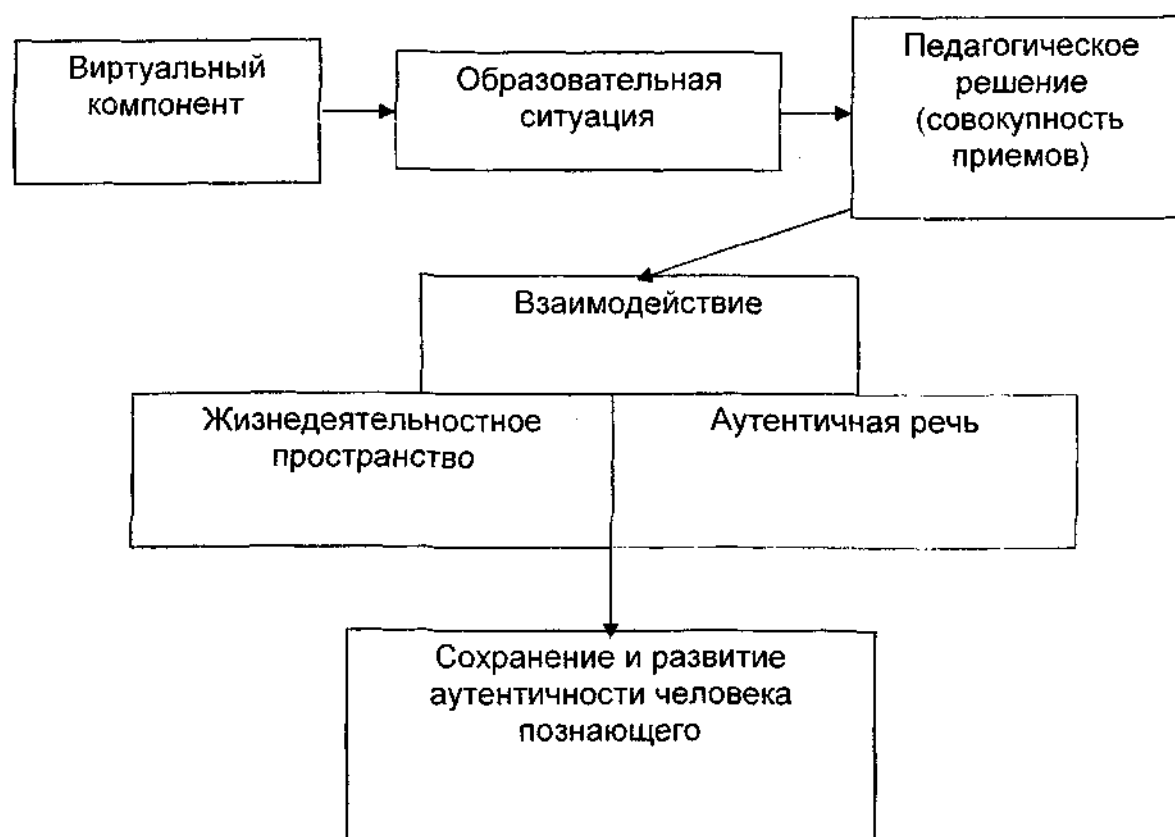


Схема 1 «Мыслеобраз» педагогической тактики

Образовательные ситуации трудно типологизировать, однако их можно дифференцировать как ситуации *интеллектуального, эмоционального, коммуникативного напряжения*, как ситуации потенциального успеха субъектов образовательного пространства, конфликта интерпретаций, мотивационного поворота и т.п.

Разрешение этих ситуаций возможно только в условиях совместной деятельности субъектов взаимодействия, поддерживаемой способностью педагога осознавать пределы и возможности своего влияния на ситуацию посредством принятия педагогического решения как выбора адекватного педагогического шага – приема.

Тактические приемы, направленные на поддержку, разрешение и усиление образовательных ситуаций, могут быть связаны с созданием образовательной напряженности, обращением к субъективному опыту, вовлечением в мыследеятельностный процесс, поддержкой амплификации смыслов, педагогической провокацией, отказом от репрессивных оценок и однозначных решений и т.п. Но смысл заключается в том, что эти приемы обеспечивают возможность представления аутентичных текстов всех субъектов образовательного процесса.

Благодаря аутентичному содержанию и личностным аутентичным проявлениям усиливается жизнеподобность образовательного пространства. Когда образовательная ситуация не блокируется, аутентичность становится первичной по отношению к жизнедеятельностному пространству, которое, усиливаясь, становится комфортным, сохраняет и развивает аутентичную речь.

Совокупность тактических приемов обуславливает *взаимодействие* жизнедеятельностного пространства и аутентичной речи, что, в свою очередь, обеспечивает *сохранение и развитие аутентичности человека познающего*.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что организация жизнедеятельностного пространства в образовательном процессе на различных уровнях образовательной системы позволяет принципиально менять методики преподавания различных дисциплин,

поскольку единицей педагогического управления становится образовательная ситуация. Формы и методы обучения, способствующие развитию аутентичности, позволяют обращаться к личностным смыслам учащихся, выстраивать образовательный процесс, не оторванный от проблем участников этого процесса, помогающий актуализации смыслов и субъективного опыта, создающий условия, шанс, пространство выбора, проявления и развития личности.

Литература

1. Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М., 1999.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986.
3. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия. - Минск ; М., 2000.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психологические произведения: в 2 т.; под ред. В. В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1983.- Т. 2.
5. Лобок А. М. Антропология мифа. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия - СПб.: Ювента; Наука, 1999.
7. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск – М.: ИНДРИК, 2003.
8. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. - М.: Педагогика, 1979. – Т.1.