

ОТЧУЖДЕНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ СМЫСЛОДИДАКТИКИ

**Абакумова И.В.,
Грекова В.А.**

Смыслодидактика акцентирует внимание на переосмыслении и дополнении тех сравнительно новых категорий, которые обычно ориентированы на гностические закономерности обучения. Одна из таких категорий – отчуждение. Взгляд на обучение как на психолого-педагогический конструкт с позиций понятия отчуждения мог бы более рельефно высветить такие стороны учебной деятельности и ее организации, которые в иной позиции могут оставаться, и, как будет показано, остаются не раскрытыми.

Ключевые слова: смыслодидактика, аксеология, основные понятия классической дидактики, тезаурус современной дидактики, рефлексия, интроспекция, задачи на смысл.

По нашему мнению, пришло время понятие отчуждения распространить и на учебный процесс, ввести его в обиход современной научной и практической дидактики. Имеющиеся случаи обращения дидактов к отчуждению как к широкозначимой научной категории весьма симптоматичны, они могут прямо и косвенно свидетельствовать о психолого-педагогической значимости явления, казалось бы, недидактического порядка. Вместе с тем мы вправе утверждать, что увиденное обращение должно быть более уверенным и последовательным. К этому побуждают, по крайней мере, несколько достаточно выраженных обстоятельств.

Во-первых, обучение, как и образование в целом – социальный институт таких масштабов, которые не могут не отразить наиболее значимые атрибуты индивидуальной и общественной жизни, в числе которых обнаруживаются и признаки отчуждения. Обучение в этом случае берется в некотором смысле вне «времени и пространства», как учебный процесс вообще. Взгляд на обучение как на психолого-педагогический конструкт с позиций понятия отчуждения мог бы более рельефно высветить такие стороны учебной деятельности и ее организации, которые в иной позиции могут оставаться, и, как будет показано, остаются не раскрытыми. Логика подсказывает: если в обучении имеются условия для возникновения состояний отчуждения и если при этом имеется более или менее разработанная теория отчуждения, то, желая поднять дидактику на более высокий уровень, хорошо было бы их соотнести. Это тот случай, когда познание определяется как «извлечение логоса из окружающих событий». Все, что связано с отчуждением, в нашем

случае извлекается из событий обучения, но в свете «теоретических прожекторов».

Во-вторых, целесообразность обращения дидактов, а вместе с ними и педагогических психологов, к непедагогической категории отчуждения можно объяснить именно современными тенденциями развития отечественного образования и общества в целом. Смена общих мировоззренческих парадигм сняла до некоторой степени содержащийся в тогдашнем понимании основ отчуждения налет негативной, агрессивной характеристики данного феномена. Принимая во внимание, что в ту же гуманистическую сторону сделало поворот и образование, становится все более очевидной принципиальная возможность экстраполяции понятия отчуждения в этом его обновленном качестве в дидактическую сферу. Сложилась удачная ситуация возможности привнести в дидактику психолого-педагогического потенциала, содержащегося в теоретических основаниях отчуждения, найти в них нечто, что «работало бы на гуманистическую стратегию обучения», задать новый угол зрения на учебный процесс.

В-третьих, обстановка в отечественном образовании такова, что его гуманистические тенденции остаются большей частью пожеланиями. Личностная ориентация учебного процесса, его человекоцентрированный характер не стали сущностью ни реальной педагогической действительности, ни научно-теоретических конструктов. Ничто так ярко не проявляет себя в обучении, как отчуждение. Можно сказать и так: нигде отчуждение не проявляет себя с такой силой, как в обучении и образовании в целом. Возникает задача осмысления «отчуждающих»

аспектов обучения, выявления его негативной, как, впрочем, и положительной, сущности на профессиональном уровне, через обращение во внепедагогические научные сферы. Более точно вопрос звучал бы следующим образом: в чём конкретно, с позиций отчуждения как понятия, как гносеологической структуры, проявляется дидактическое отчуждение, в чем заключается, в первую очередь, его негативизм, как возникают внутри учебного процесса моменты отчуждения регрессивно плана, как предупреждать и преодолевать отчуждение подобного рода?

За скобками указанных предпосылок, актуализирующих проблему анализа процесса общения в контексте категории отчуждения, укажем ещё на одну, по значимости равную, возможно всем предыдущим. Предпосылка заключается в ответе на вопрос: есть ли в современном психолого-дидактическом арсенале методов, срезов, способов, механизмов обучения такие их структуры, которые можно было бы использовать как инструментарий предупреждения и преодоления отчуждения в обучении, удержания учебного процесса в неотчужденном состоянии? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно хотя бы предварительно определиться, в чем конкретно дидактическое отчуждение проявляет себя в обучении? Опережающим образом можно сказать, что базируемое на значениях как объективной и основной единице содержания учебной деятельности, обучение обращено, прежде всего, к сфере мышления учащихся, по отношению же к их сознанию как структуре значительно более высокого порядка, включающей саморефлексию, переживание и т.д., оно предстает как отчужденная реальность. Лишить учебный процесс отчужденности в указанном понимании – значит обратить его не к знаниям и мыслительным структурам учащихся, основу которых составляют объективные значения, а к их смыслам и смысловым структурам, означающим замыкание субъективного опыта с детьми на объективные ценности их жизненного мира. Смыслы и смысловые структуры человека в психологии и других человековедческих науках определяются как ячейки сознания и высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека, и именно поэтому, базируемое не на объективных значениях, а на субъективных смыслах, обучение в указанном отношении теряет отчужденный характер, приобретает форму движения самих учащихся, их смысловых предпочтений, переживаний, творческих актов. Смыслы и смысловые структуры, образующие обучение к ресурсам сознания, и являются реальным психолого-дидактическим механизмом, способным, по крайней мере, ограничить степень отчужденности учебного процесса.

Указав на обучение, ориентированное на значение и таящее опасность отчуждения и на обучение,

ориентированное на смыслы и потенциально ограничивающее (предупреждающее, преодолевающее) действие процессов отчуждения, мы тем самым определили стратегию, вектор анализа: от обучения на уровне значений к обучению на уровне смыслов, что равно отношению: от обучения на отчужденной основе – к обучению на неотчужденной основе. Нетрудно увидеть, что за указанными отношениями скрывается отношение более высокого уровня, обозначенное в названии учебника: от дидактики когнитивной к дидактике смысловой. Таким несложным образом материал параграфа вводится в общий контекст работы.

Заметим, что обозначенное отношение анализа – лишь общее, как было подчеркнуто, его название. В действительности отчуждение имеет форму «глубокой математической нелинейности», обнаруживается на различных уровнях и в различных звеньях учебного процесса. Будем иметь в виду, как общую линию проблемы, так и ее пересекаемость с другими, не столь значимыми и ею определяемыми отношениями. Иного рода пояснение заключается в том, что выше мы оперировали понятием отчуждения скорее на интуитивном, чем на дискурсивном уровне, основываясь на тех первичных впечатлениях об отчуждении, которые многие из нас имеют вне его глубокой научной проработки. Ниже стремясь к системному изложению поставленных вопросов, будем более точными и последовательными в определениях и характеристиках отчуждения, как общенаучной категории, так и ее дидактического варианта.

С определения отчуждения, как онтологической характеристики некоторого класса жизненных явлений, а затем и как гносеологической сущности мы и начнем.

В одном из широко распространенных подходов отчуждение понимается как «опредмеченная» деятельность человека в виде ее продуктов. Продукты в данном случае имеют характер своеобразно сплюснутой деятельности и несут на себе печать ее субъектов, вплоть до личностных особенностей авторов (аккуратность или небрежность, например), осуществляющих деятельность. Деятельность, осуществляемая в ходе ее опредмечивания, или, в иной терминологии, объективации, как бы записывается на производимом ею результате, приобретает по отношению к человеку внешний и предельно свернутый вид, отчуждается от него, живет во вне, своей, самостоятельной жизнью. Если обратиться к этимологии слова «отчуждение», то его значение выражается в корне «чужд», заключается в «чуждости» чего-то человеку. Обратим внимание и на приставку «от», выражающую не простую дихотомию «мое-чужое», а то, что «чужое было моим, а стало «чужим» и даже «чуждым». «Отчужденность» в условиях фактического

отождествления «опредмечивания», «объективации» и «отчуждения» проявляется в многократном раздвоении жизни человека на «истинную» (в ее событиях, поступках, осмыслении, переживаниях) и неистинную, опредмеченную в результатах деятельности (продуктом, результатом деятельности может быть и сама деятельность, если она обусловлена и вызвана другой деятельностью и приобрела устойчивый характер).

Разновидностью отчуждения в рассматриваемом, «мягком» ракурсе, при котором «отчужденность» не ведет себя как активная сила по отношению к тому, кто явился ее источником, а как его спокойное инобытие, является его логический, точнее, гносеологический вариант. Речь идет об определении мыслительной деятельности человека в виде текстов как ее знаковых продуктов. Если нетекстовые формы результатов деятельности содержат в себе информацию об ее субъектах, то текстам как таковым (научным, художественным, учебным, нарративным и мн. др.) это свойство присуще в особенности. Отчужденные от своих создателей самими же создателями и, вместе с тем, запечатлевшие их образы, они образуют специфическую действительность, поучившую название семиосферы.

Крайним выражением рассматриваемых форм отчуждения является их объективно-идеалистический вариант, обосновываемый Гегелем и его последователями. По Гегелю, природа, общество, история являются опредмеченными стояниями абсолютного духа, отчужденными от него же формами. Мир рассматривается им как «отчужденный от себя дух», «самосознание создает свой мир и относится к нему как к некоторому чуждому миру, так что отныне оно должно завладеть им».

Как видим, уже в последних словах Гегеля можно обнаружить выход за пределы отождествления «опредмечивания» и «отчуждения». Отчужденный от самосознания человек (а он является выражением абсолютного духа) мир ему же, человеку, и противостоит. В последующие, послегегелевские периоды, отчуждение как философия и научная категория все более наполняется экономическим, политическим, социальным содержанием. Оно предстает как процесс, характеризующийся превращением деятельности человека и ее результатов в самостоятельную, господствующую над ним силу. Примером последнего может служить известное положение о том, что порожденное человеком и отчужденное от него общественное производство к нему же и возвращается в виде «профессионального критинизма».

Чтобы далее перевести сказанное об отчуждении в дидактический, а затем и в психологический план, необходимо в сказанном же произвести ряд операций. Одна из них заключается в том, что не только

в логическом варианте отчуждения оно проявляется в виде текстов, но в определенном смысле и в других вариантах, где имеет место «опредмечивание». Текст в его знаковом выражении есть всеобщая форма инобытия человека, его отчужденное состояние. Текст же, как известно (Ю.М. Лотман, М.К. Петров), – действительность культуры, ее фиксированное состояние и развитие. Так проблему отчуждения мы переводим в лоно культуры. Вторая операция заключается в целесообразности подмены «абсолютного духа» на все ту же культуру. Развитие, понимаемое в известных своей глобальностью философских системах как восхождение к всеобщему, т.е., к абсолютному духу, может быть истолковано на более «приземленном», аксеологическом языке, как овладение человеком эквивалентом абсолютного духа, базовыми, высшими, общечеловеческими, прежде всего, ценностями, в совокупности и образующими культуру. Так, с известной долей допущения, проблему отчуждения мы вновь вводим в русло культуры, но уже с другой стороны. Наконец, и более радикальное понимание отчуждения как значительной силы может быть выражено на языке культуры как универсальном тексте, устанавливающем, например, нормы поведения человека в обществе и тем ограничивающем его свободу. Можно сказать и сильнее. Факты, артефакты, архетипы культуры – «опосредованные способы коммуникации» (В.И. Курбатов), разбросанные по эпохам и континентам, либо, напротив, сгрудившиеся в своем разнообразии на небольшой территории, взаимодействуют друг с другом, ведут диалог, противодействуют друг другу благодаря их отчужденности от своих создателей и передаче их другим носителям – знакам и текстам. Проблема отчуждения (скажем так: в изложенном понимании) ведет, таким образом, не просто в проблему культуры, но культуры как движущей силы человеческих цивилизаций.

Введение нами проблемы отчуждения в контекст культуры вызван спецификой дидактики. Содержанием обучения и образовательного процесса в целом являются ценности культуры, а они есть не что иное, как «опредмеченные» смыслы человеческого бытия. Но и сам учебный процесс, и образование в целом – также специфические, предельно уплотненные сегменты культуры. Наконец, и дидактика как теория образования и обучения – особенная часть общей культуры, выражающая научные основания учебного познания. Множественный каркас дидактической культуры и отчуждение как явление культуры – вопросы, как видим, взаимно сопряженные, тяготеющие друг к другу, пересекающиеся.

Первое, что бросается в глаза, если смотреть на обучение под углом зрения отчуждения, – то, что вначале оно существует в виде проектов, программ,

стандартов, планов, моделей, разработок, так что заключенное в них содержание отделено от познающего субъекта. Это тот случай отчуждения, когда оно совпадает с «опредмеченной» деятельностью, но не учащихся, а учителя. На рассматриваемом уровне проектирования учебного процесса можно говорить и об ее отчужденности по отношению к учащимся, но отчуждение здесь является не следствием деятельности учащихся, а результатом деятельности учителя и других задействованных в этом процессе педагогических работников. Они, педагоги, сознательно, направленно отчуждают учащихся от их опережающего участия, например, в уроке, его осмыслении и прогнозировании. Имеющиеся факты включенности учащихся в разработку представляющих уроков являются хотя и успешными, но немногочисленными. К сказанному близко высказывание Л.Н. Толстого о том, что учителя придумали такое устройство школы, чтобы было удобно им, а не детям.

Таким образом, отношение к отчуждению, присущему обучению на уровне его проектирования, является неоднозначным. С одной стороны, оно необходимо как акт проектной культуры, как «опредмечивание» того, чего еще нет. С другой стороны, отчуждение по ряду обстоятельств может выйти за границы его тождественности с «опредмеченным», с «объективацией». На одно из таких обстоятельств – исключение из процесса проектирования подлинных субъектов учебной деятельности – учащихся – мы указали. В общем же и целом текстовая, знаковая форма обучения, в большинстве случаев определяющая реальный процесс, не дает достаточных оснований для того, чтобы по ней оценивать обучение в ту или иную сторону. Подлинная оценка обучения в этой его отчужденной, потенциальной, виртуальной форме может быть лишь предварительной.

Мы подошли к одной из наиболее значимых идей настоящего параграфа, выражающих проблему отчуждения в учебном процессе. Главное в обучении, если его соотносить с категорией отчуждения, состоит не в «опредмечивании чего-то» и в его отчуждении реальной действительности обучения. Напротив, главное заключается в «распредмечивании» отчужденной в текстах деятельности, ее преобразовании в действительные мысли, чувства, отношения как в относительно автономном мире учащихся и учителя, так и в их совместной деятельности. Вспомним Н. Бердяева: «Дух в плену знаков». Вспомним и другое, тоже философское: «Беспокойное состояние духа». Первое характеризует отчужденный, знаковый, гносеологический уровень обучения, второй – уровень его реального протекания, трансформации в неотчужденное состояние.

В данной точке параграфа акцентируем внимание на том, что обращение к отчуждению как

к реальному процессу и научному понятию привело нас к «отчуждению» с теми же онтологическими и гносеологическими параметрами. Отчужденное и разотчужденное стояние учебного процесса – показатели перевоплощаемости форм обучения. Вначале оно имеет отстраненную от учащихся форму, затем существует как процесс, когда содержание по отношению к учащимся теряет внешний, предметный характер, и в этой перевоплощенной форме разворачивается как мысль, движение, эмоции, мотивы деятельности.

Уровень реального протекания учебного процесса, сбрасывающего знаковое внешнее облачение – это уровень «становящегося бытия» учащихся, а отчасти, конечно, и учителя. Если, следовательно, по отношению к каким-либо учащимся распрепредмечивание учебного материала не осуществится, то отчуждение проявит себя не только как акт «опредмечивания», причем не «своей» деятельности, а другого, «чужого», но и как процесс, чуждый субъектному опыту, индивидуальному сознанию учащихся. На месте подлинной, в идеале неотчужденной деятельности (предметная деятельность, деятельность мышления, деятельность переживания) оказывается подлинное отчуждение как выражение неподлинной деятельности. Между отчуждением и развитием явно просматривается обратная пропорциональная зависимость, которую можно квалифицировать как психолого-дидактическую закономерность.

Дело, однако, не только и не столько в степени «распредмечивания», субъективации «определенных», «объективированных» структур обучения. Отчуждение в описываемом случае является довольно очевидным и внешним. Имеются и более скрытые и сущностные механизмы его действия в учебном процессе. Отчуждение может быть более глубоким и менее глубоким, более значимым и менее значимым, более негативным и менее негативным, более расположенным к «разотчуждению» и менее расположенным к «разотчуждению». Неодинаковы и интенсивность проявления отчуждения как показатель качества учебной деятельности и ее психолого-дидактической организации.

Предметом нашего внимания в дальнейшем будет такой учебный процесс, в котором, казалось бы, успешно преодолеваются его отчужденные структуры – например, учебный материал как носитель определенного содержания. Преодолеть его отчужденное состояние, значит сделать «своим», перевести во внутренний, субъективный план субъектов учебной деятельности.

Избранная нами логика изложения предписывает возвратиться к высказанному ранее положению о двух преобладающих ингредиентах содержания, наличествующих в учебном материале: значениях

и смыслах. «Преодоление сопротивления материала» (А. Блок), положительно решающее проблему снятия знаковой, текстовой формы содержания, т.е., освобождающее «дух» из плена знаков, в состоянии в этом случае привести к двум взаимосвязанным, но качественно различным результатам: один, идущий от значений, – как разотчуждение текстов в мысль, мыслительную деятельность учащихся; другой, идущий от смыслов, – как разотчуждение текстов в смысловую, смыслообразующую деятельность. В первом случае в оптимально организованном обучении, отчуждение разрешается самораскрытием «эмбриологии» истины (из знаний как упакованного продукта человеческих исканий). Во втором случае отчуждение ослабевает и снимается замыканием отношений субъектного опыта учащихся и объективных ценностей, расширяющимся смыслом (из объективированных смыслов культуры). Значения, знания, мышление – компетенция науки: смыслы, рефлексия, переживания – компетенция искусства. По этим двум направлениям культуры и реализуется в обучении проблема отчуждения, распрямления, «раскристаллизации» значения и смыслов, высвобождения «духа из плена знаков». Первая линия ведет, как было сказано в начале параграфа, к когнитивной дидактике, ее развивающему варианту, второй – к смысловой дидактике.

«Разотчуждение», приводящее в конечном итоге к двум различным результатам: когнитивному и смысловому – факт, с которым нужно согласиться. Первый восходит к тому материалу, каким он был в определенном состоянии и выражал объективные связи окружающей действительности; второй – исходному материалу, выражавшему связь человека с действительностью, с его жизненным миром. В первом случае процесс распрямления заканчивается однозначной, объективной, научной картиной мира учащихся, во втором – становящейся многозначной, субъективной, индивидуальной картиной мира.

Оба процесса распрямления, разотчуждения, в иной, более узкой, психологической интерпретации – интериоризации, имеют место в обучении и определяются его общей логикой. Более того, в оптимальных версиях учебного процесса оба пути направляемой учителем деятельности учащихся по преобразованию отчужденного материала, например, в динамическое движение урока, представляют один раздвоенный путь, совершаемый в непрерывном целостном акте. Если на уроке излагается событие и изложение ставит целью посредством ярких образов актуализировать смысловые структуры сознания учащихся – через сферу переживания, а затем проводится анализ данного события в аспекте идей изучаемой темы, то подобный фрагмент и будет служить иллюстрацией к сказанному. Можно предположить, что далее, на основе осуществленной анамнестической деятельности,

учащиеся выполняют творческое сочинение, осуществляя собственную образную рефлексию на события, подобные услышанному, и на идею, в виде извлеченного из них «логоса».

В таком уроке становящаяся индивидуальная картина мира учащихся не отрицает объективного образа мира, а обогащает его, делает его более полным и живым, равно как и сама обогащается стабилизирующими ее когнитивными векторами.

Имеются основания утверждать, что под напором идей гуманистической психологии, дидактики личностно-ориентированного образования, общих человекоцентрированных тенденций развития современного общества в учебном процессе, в особенности его инновационной части, образовался крен в сторону развития достаточно поверхностных сфер личности учащихся. Когнитивная составляющая учебного процесса в ряде случаев ослабевает столь стремительно, что складывающееся положение дел вызывает тревогу. Это происходит при условии, что четыре пятых учебного материала, предписываемого к изучению стандартами, является знаково-ориентированным и, следовательно, обращено к когнитивным, гностическим механизмам регуляции жизнедеятельности учащихся. Можно предположить, что значительная часть глубокого, теоретического, сущностного, фундаментального в своей основе материала, содержащегося в стандартах, остается отчужденной от учащихся, активная работа с ним не производится.

Наблюдаемый в учебном процессе эмпиризм, доходящий до примитивизма и вызываемый благими стремлениями «личностной ориентации», беспокоит, конечно, за судьбу непосредственно не личностной, когнитивной сферы растущего человека. Знания, а уж тем более сущностные, эпистемные, проблемные – метод ориентации в непростой действительности, можно предположить, что и метод поведения, не говоря уже о том, что вне них невозможны никакие компетенции, о которых так много разговоров.

Тревогу за оставшийся во многих случаях отчужденным теоретический материал мы связываем не только с его самодостаточной значимостью. Путь освоения ведущих, организующих идей и понятий (Д. Брунер) – это путь обучения и в развитии смысловой сферы учащихся, в области их смыслообразующей деятельности. Надо лишь оговориться, что данный путь к смысловым структурам детей – не прямой, каким он часто бывает при непосредственном смыслоориентированном содержании, а сложный, во времени иногда отсроченный. Дело в том, что не только личностно-смысловой контур психики человека, охватывающий фактически его и психические уровни, определяет собою располагаемый под ним познавательный, когнитивный контур, по

знакам взаимодействия систем большего и меньшего порядка, но и более нижний, когнитивный контур влияет на личностно-смысловую контур, по тем же законам системного взаимодействия.

За примером обратимся к одному из наиболее слабых мест всего нашего общего отечественного образования – к обучению музыке. Немало фактов, когда оно ограничивается восприятием музыки малых народов и не доводится до теоретических обобщений и выкладок. Задача состоит в том, чтобы на базе реальной музыки и столь же реальных ее ощущений, переживаний ее образов, т.е., на основе смысло-образов учащиеся поднимались до теоретических обобщений музыки, шли к концептуальным образам. Чем вызвана такая хотя бы минимальная интеллектуальная составляющая музыкального образования учащихся общеобразовательных школ? Тем, что она позволила бы им «читать» музыкальные произведения больших жанров – оперы, симфонии, балеты. Незнание языка музыки (уровень значения обучения) в рамках когнитивной дидактики приводит к тому, что огромные пласты «серьезной» музыки остаются отчужденными, оторгнутыми от человека в течение всей его жизни. Известно, что именно «большие» музыкальные жанры несут в себе и большую смысловую нагрузку и в состоянии эффективно питать смысловое развитие человека, необходимо только найти ключ к тому, чтобы распаковать содержащийся в большой музыке смысловой потенциал, сделать ее понимаемой и переживаемой. К удовлетворению, имеются и обратные примеры перевода деятельности учащихся со смыслообразного уровня на аналитический, в пределах которого эмоционально – образной основы учащимися извлекается тот самый логос, о котором была речь. Отчужденное от учащихся, скрытое за смыслообразами значение проявляется, и материал теряет характер «вещи в себе», перевоплощается в форму движения мысли, перевоплощается, в свою очередь, в некий овеществленный, экстерниоризационный результат (схема, модель).

В данном отношении показателен урок, на котором учащиеся переводили содержание романа Е.В. Замятина «Мы» в систему координат, высвечивая ее на мониторе компьютера. В системе координат находили отражение темп, динамика, информационная насыщенность, эмоциональный вектор произведения, внешняя соотношенность образов. Уже в этом разрушающем живую образную ткань аналитическом действии можно усмотреть возможность актуализации уже имеющихся смысловых интенций учащихся, возникновения новых смысловых ориентаций, смещения прежних смысловых акцентов. Главное же, переход учащихся от деятельности переживания к деятельности ярко выраженной интеллектуальной направленности в состоянии у некоторых из них

включить операционально-смысловой механизм, видеть и переживать смысл самой этой деятельности. Поначалу скрытая аналитическая структура романа сбрасывает художественную форму, становится разотчужденной и даже переживаемой. Хотя во взятом нами реальном уроке и аналитическая структура произведения, и деятельность класса по ее отысканию относительно некоторых учащихся так и остались либо на уровне значений, либо вообще на уровне полного отчуждения. Хотим, все же, обратить внимание на другую сторону вопроса: овладев способом перекодирования эмоционально-образной смысловой информации в концептуально-образную информацию, научившись методу дискурса в рентгенокопии художественного текста, т.е. осуществив акт преимущественно когнитивного типа, учащийся в перспективе в состоянии более глубоко понимать и переживать масштабные произведения, подобные замятинскому. Когнитивно-дидактические процессы оказываются факторами, участвующими в смысловом разотчуждении и «работающими» на опережение.

Отчуждение–разотчуждение в обучении – процессы, нуждающиеся в психолого-дидактическом обеспечении, специальных механизмах, в числе которых и названный.

Обращая внимание на явную недооценку в реальном учебном процессе когнитивной, т.е. собственно познавательной составляющей учебной деятельности и указав на имеющее место в обучении отчуждение именно когнитивного рода, правильным будет сделать акцент на другой, противоположной стороне вопроса. В общем состоянии обучения масса разотчужденного когнитивного материала заметно преобладает над аналогичным, над смыслонасыщенным, смыслонесущим материалом. Данный факт весьма многозначителен. Освоенное на уровне значений в процессе распределения, содержание теряет внешне отчужденный характер по отношению к самому себе – к его опредмеченному, свернутому, отчужденному состоянию, в то время, как, будучи объективным в своих значениях, оно остается отчужденным по отношению к глубоко внутреннему «Я» учащихся, к уже сформированной в каждом из них индивидуальной смысловой матрице, к коду сознания каждого. Между тем подлинная сущность человека, как уже было сказано выше, по различному поводу и что уже, в общем, известно, в смысловой наполненности сознания, той системе ценностей, которая составляет стержневую основу личности. Следовательно, подлинное освоение материала учащимися, означающее убывание степени его отчуждения, представляет, как уже отмечалось в другой ситуации параграфа, замыкание внутренних, смысловых структур сознания учащихся на объективных ценностях культуры, окружающей действительности,

«смысловых единичных» (А.Н. Леонтьев). Отсутствие таких связей – показатель освоенности содержания, в лучшем случае, на уровне значения, а следовательно, высшие инстанции саморегуляции жизнедеятельности ребенка окажутся незадействованными, и отчуждение, приняв внутреннюю, субъективную форму, сохранится.

Надо прямо сказать, что разотчуждающие процессы по отношению к когнитивной составляющей обучения, на самом деле загоняющие отчуждение вглубь, и разотчуждающие процессы по отношению к смысловой составляющей, реально снимающие отчуждение в обучении, находятся в неравных условиях. На стороне когнитивной половины проблемы – стандарты, программы, учебники и учебные пособия, нормативные документы, ориентирующие большей частью на знаниевое обучение и, следовательно, содержащие предпосылки организации отчуждающей деятельности учащихся. На стороне смысловой половины проблемы современная психология, инновационная дидактика, теория смыслообразование, ориентирующие обучение на наиболее значимые структуры ребенка, высшие смыслы его бытия и тем самым открывающие путь к безотчужденной деятельности учащихся.

Из этого следуют, по крайней мере, два вывода.

Первый вывод стоит в целесообразности перераспределения материала той части содержания учебного процесса, которая зафиксирована в стандартах. Это больше чем наполовину части того проектируемого, объективированного, определенного

и в этом смысле отчужденного учебного процесса, о котором была речь. Предпочтение должно оказываться материалу, обеспечивающему самораскрытие личности ее индивидуальности на основе смысловых новообразований.

Второй вывод заключается в особом отношении к «значащему» содержанию учебного процесса: если предположить, что в компетенции стандартов – содержание, представленное совокупностью значений и выраженное в специфической текстовой форме, то реактивный учебный процесс, призванный распределить текст и «высвободить значения, должен идти, со всей очевидностью, дальше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А. Схема и фон: интросекция в неоднородном семиотическом пространстве. – М.: изд-во «КРЕДО», 2007. – 283 с.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.