

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИАЛОГА-ПЕРЕЖИВАНИЯ В СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Рудакова И.А.¹, Мирошниченко Т.В.¹, Колесина К.Ю.²

¹ФГОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: irina_rudak@mail.ru;

²ФГОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, e-mail: karina379@yandex.ru

Необходимость разработки структурно-функциональной модели диалога-переживания в смысловой интерпретации обусловлена тем, что в педагогической практике учителя используют новую технологию, однако ее эффективность (в плане смыслостроительства) невысокая, поскольку не раскрываются глубокие уровни функционирования диалога-переживания, а также не учитываются структурные (системообразующие) компоненты. Диалог-переживание, с одной стороны, представляет собой совместную распределенную деятельность, представленную тремя компонентами: равнозначностью позиций участников, формированием общего смыслового поля, направленностью на себя как объекта деятельности. В то же время в диалоге-переживании открываются другие уровни, обусловленные ролью образа значимого Другого. Это предсмысловая, смысловая и метасмысловая уровни, где каждый из участников вносит свои индивидуальные «личностные вклады» друг в друга. На первом уровне значимый Другой существенно влияет на первого участника: эффект его присутствия обеспечивает актуализацию Я и позволяет осмыслить отношения в общении. На втором уровне функционирования диалога-переживания отношения между участниками взаимодействия усложняются: Другой помогает партнеру реализовать «способность к принятию» через обращение, прежде всего, к его смысловым структурам и диспозициям. Как результат принятия Другого – сопричастность. На третьем этапе «личностные вклады» приобретают специфический характер: каждый из участников испытывает потребность выйти за пределы своего Я: в пространство «делания» чего-то для Другого. Участники как бы «включены» друг в друга, возникает само Со-бытие (сосуществование) с Другим, в творческом пространстве, рождая при этом новые смыслы и новые ценности.

Ключевые слова: совместная распределенная деятельность, подлинный диалог, диалог-переживание, феномен Другого, образ значимого Другого, смысловая эмпатия, смысловая идентификация, толерантность, смысловая презентация, присутствие, сопричастность, включенность личности.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF EXPERIENCE DIALOGUE IN SENSE BEARING INTERPRETATION

Rudakova I.A.¹, Miroshnichenko T.V.¹, Kolesina K.Yu.²

¹Kubanskij State University, Krasnodar, e-mail: irina_rudak@mail.ru;

²Southern Federal University, Rostov-on-Don, karina379@yandex.ru

A call to develop a structural-functional model of experience dialogue in a sense bearing interpretation is motivated by involving a new technology into teaching practice, however, its efficiency (in terms of sense development) is not high, as the advanced levels of the experience dialogue functioning, as well as the structural (core) elements are not taken into account. The experience dialogue, on the one hand, is a joint distributive activity represented by three components: equal status of participants, establishment of a sense field, self-orientation as the activity object. Along with that, the experience dialogue represents other levels supported by the role of the image of the relevant Other. This implies pre-sense bearing, sense bearing and meta-sense bearing levels, within which each of the participants brings in his individual “personal input” into other involved individuals. The first level allows the relevant Other to influence the first participant significantly: the effect of his involvement provides for the self-manifestation and allows to comprehend the relationships in communication. The second level of experience dialogue makes the relations of participants more complicated: the Other assists his partner to implement his “ability to accept” by means of appealing to the sense bearing structures and layouts first of all. The result of recognizing the Other – is involvement. At the third level the “personal inputs” apply a specific feature: each participant is eager to overcome his self-manifestation borders thus getting into the field of “activity” in favour of the Other. Participants act as if they were “included” into each other. Here appears the co-existence with the Other that leads to new meaning and new values.

Keywords: joint distributive activity, real dialogue, experience dialogue, the Other phenomenon, image of relevant Other, sense empathy, sense identification, tolerance, sense presentation, personal presence, involvement.

Актуальность темы исследования связана с общей проблематикой «преодоления глухости к чужой экзистенции» (Ясперс). Для ее решения в психологии и педагогике разработаны различные диалоговые методы: экзистенциальный, интенциональный (Е.П. Александров, М.В. Воронцова, Т.А. Дубровская, Н.Е. Зыбина и др.), эмпатийный (С.В. Бочкарева, О.В. Бочкарева, Н.А. Коваль и др.), рефлексивный (Г.И. Давыдова, А.В., Измагурова, В.Л. Росохин), смысловой (Н.Ю. Гусевская, Е.В. Зеленев, М.А. Лукьяненко, Л.П. Самойлов, и др.) диалоги. Среди них особая роль принадлежит диалогу-переживанию, отличающемуся высоким уровнем смысловой насыщенности (И.В. Абакумова, В.В. Суфиянов, И.А. Рудакова). Переживание представляет собой «внутреннюю работу сознания по восстановлению баланса между бытием и сознанием», существенно повышающую общую осмысленность жизни (Ф.В. Бассин, С.В. Духновский, Д.А. Леонтьев, С.Б. Токарева, и др.). Однако вопрос о том, какие структурно-функциональные характеристики приобретает диалог-переживание в ситуациях «личностных вкладов» обучающихся и как переживание осуществляет работу по восстановлению баланса между «личностными вкладами» не до конца решен в смысловой дидактике.

Цель исследования состоит в разработке структурно-функциональной модели диалога-переживания в смысловой интерпретации. Задачи исследования: уточнить теоретическую базу, необходимую для построения концептуальной модели технологии, а также выявить и кратко охарактеризовать уровни и компоненты функционирования диалога-переживания в практике образовательного процесса.

Материал и методы исследования

Исходные посылки нашего исследования в конструировании структурно-функциональной модели диалога-переживания состоят, во-первых, в признании совместной распределенной деятельности «подлинным диалогом» и, во-вторых, определении в ней «личностных вкладов» в отношениях Я-Другой, которые можно описать с помощью переживаний. Д.А. Леонтьев, анализируя межличностные смыслы, писал, что в структуре совместной распределенной деятельности три системообразующих компонента: равнозначность отношений, формирование общего смыслового поля и направленность на себя как объект деятельности обусловлено системой отношений, возникающих при взаимодействии людей. Взаимодействие людей подразумевает не только отношение их как субъекта к субъекту, но и совместное отношение их к объекту деятельности [11]. Именно эта идея дала возможность провести анализ формирования отношения к учебной деятельности на уровне внеличностных форм смыслов, а также исследовать особенности межличностных отношений участников взаимодействия как равнозначных.

Кроме того, раскрывая сущность процессов смысловой динамики, Д.А. Леонтьев подчеркивал важность перехода на уровень смыслостроительства, представляющего собой критическую смысловую перестройку личности при соприкосновении с иным смыслом [11]. Особая роль в этом принадлежит переживанию как внутренней работе сознания по восстановлению баланса между бытием и сознанием. Смыслостроительство осуществляется в особых условиях, среди которых ситуации «личностных вкладов» занимают центральную позицию. Идея «личностных вкладов» принадлежит В.А. Петровскому, который писал о существовании личности в двух мирах: «В себе и для себя бытие и – бытие в другом и для другого» [14, с. 546]. Следовательно, понять, что такое «личный вклад» можно, если исходить из понимания совершения чего-то, значимого для моей жизни и жизни Другого в их «сплетении». А.Г. Асмолов подчеркивает, что сущность этих «личностных вкладов» состоит, во-первых, во влиянии личностей друг на друга в совместной деятельности и, во-вторых, обретение второй жизни в людях рассматривается как деяние, имеющее непреднамеренный, не заданный заранее характер [2].

Таким образом, теоретическое поле исследования очерчено и показан вектор направлений конструирования структурно-функциональной модели диалога-переживания. Почему именно такая модель нас интересует? Во-первых, она позволяет выделить основные уровни функционирования технологии. Во-вторых, позволяет описать специфику «личностных вкладов» участников диалога-переживания.

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно трехчастной структуре совместной распределенной деятельности как подлинного диалога, выделим в диалоге-переживании три уровня рассмотрения проблемы: уровень отношений в системе «Другой во мне» (первый уровень); уровень отношений в системе «Я и Другой» (второй уровень) и уровень отношений в системе «Мы друг в Друге» (третий уровень). Первый уровень соответствует компоненту «равнозначность отношений» и раскрывает особенности каждого из участников взаимодействия до момента встречи сознаний. Второй уровень соответствует компоненту «общей мотивации», «полю сопряженных смыслов» совместной учебной деятельности и характеризует особенности встречи двух сознаний, двух смысловых позиций. Первые два уровня фактически описывают индивидуальные «личностные вклады» на уровне внеличных и межличностных форм смыслов. Третий уровень соответствует компоненту «направленности на себя как объект учебной деятельности» и раскрывает роль специфических «личностных вкладов», «выходя» на уровень межкультурных смыслов.

Рассмотрим кратко каждый уровень диалога-переживания. Первый уровень отражает момент отношения обучающихся к учебной деятельности, которое характеризует переход от

«знака», значения реальной учебной деятельности в ее смысловое поле. Основными средствами, которыми пользуется обучающийся, являются образы, отражающиеся в переживаниях. В образе сконцентрировано чувственное по форме, а также чувственное или рациональное по содержанию отражение в сознании человека всей совокупности характеристик значимого другого. О каких характеристиках Другого идет речь? Во-первых, Другой – не что иное, как некое явление индивидуального сознания» [8 с. 13]. Во-вторых, существует взаимосвязь самосознания и восприятия Другого. Я и Другой (Ты) в специфическом смысле «синхронны»: они «сосуществуют», длительность Я и длительность Ты «пересекаются». В-третьих, переживания Другого возможно наблюдать в процессе.

«Другой» может «находиться» в структуре Я личности как некоторой противопоставленности актуальному Я. При этом актуальное Я и Другое Я обладают различным потенциалом: они могут быть эффективными и малоэффективными [5, с.156]. «Другой» может быть «обобщенным Другим», под которым понимается «любое сообщество, которое выражает отношения всего сообщества к действиям индивида, обеспечивает тем самым формирование его самости» [7, с. 216]. «Другой» может быть значимым или не значимым, персонифицированным или неперсонифицированным для личности обучающихся. Образ значимого Другого понимается как совокупность представлений человека о качествах и стратегиях поведения значимого Другого [18, с. 68].

Таким образом, при формировании совместного отношения к учебной деятельности Другой оказывает на обучающегося огромное влияние. Содержание Другого многогранно и многофункционально: при всем том, что он использует те же «схемы действия» при конструировании образов и символов и также переживает, как и первый участник диалога-переживания, вместе с тем его «присутствие» раскрывается в самопонимании, тенденции движения к своей самости; в способности к выбору позиций и стратегий поведения в значимых ситуациях; определенном дистанцировании (обособлении) для подчеркивания своей индивидуальности. Все сказанное свидетельствует о том, что «Другой» выступает индикатором, помогающим человеку осмыслить свое Я через общение с Другим [1, с. 43].

Феномен «присутствия» «Другого во мне» – один из главных компонентов диалога-переживания. «Присутствие» противоположно попыткам произвести впечатление. Поскольку образы лишь сигнализируют о возникшем смысле, являясь его предпосылкой, то переживания обучающихся подчеркивают эти особенности отношения к учебной деятельности [21]. Переживания обучающегося обеспечивают накопления смыслов (смысловую индукцию), индигатировать этот процесс можно через непосредственные и скрытые переживания, а также рефлексивные переживания ретроспективного плана.

На втором уровне диалога-переживания выявляются смысловые позиции участников диалога-переживания. Смысловая позиция личности – свернутый инвариант понимания предмета [10].

Смысловая позиция включает в своем составе: установку к выбору, диспозиции личности и направленность [16]. Установка к выбору, в контексте исследований Келли, представляет собой личностный конструкт, посредством которого обучающийся объясняет поведение Другого. На языке смыслов, мы имеем дело со смысловым конструктом и смысловыми диспозициями обучающихся [20, с. 107]. Смысловой конструкт личности представляет собой эмоционально-оценочную шкалу, которая отражает значимость тех или иных свойств личности в осуществлении учебной деятельности, выполняет функции распознавания этих свойств у самой личности и приписывания им соответствующего смысла [8]. Смысловые диспозиции предрасполагают личность воспринимать и оценивать свои свойства, компетенции, способности под определенным углом зрения, а также общаться и обращаться с собой в определенной манере [8].

Наборы смысловых конструктов при всей индивидуальности имеют прототипические «алфавиты», среди которых оценочная шкала – феномен принятия Другого [8]. Дж. Мид писал, что можно принять роль Другого как средства интерпретации значимых символов [13, с. 101]. Процесс принятия роли предполагает, что индивид путем воображения ставит себя на место человека, с которым осуществляется общение [13, с. 216].

Принять можно позицию. «Позиция» – это организованность внутреннего мира человека, возникающая в связи с необходимостью реализации определенной активности и обладающая свойством фиксации, т.е. сохранения устойчивой формы и ее воспроизведения при соответствующих (как представляется воспринимающему сознанию) внешних и внутренних условиях указанной деятельности [15].

Чтобы описать принятие позиции, воспользуемся ключевыми понятиями: смысловая идентификация и толерантность, раскрывающие сущность открытия, каков сам «актер». Идентификация себя с Другим и обособление от него осуществляется посредством личностных конструктов, представляющих собой способы осмысления смысловых позиций Другого в терминах схожести и контраста. Умение отождествлять себя с другим человеком позволяет войти в мир его смыслов, ценностных ориентаций [12]. Умение отождествлять себя с другим человеком позволяет войти в мир его смыслов, ценностных ориентаций. Обучающемуся важно не только предъявить себя, но и выяснить для себя полную позицию собеседника, чтобы подчеркнуть общность и выявить продуктивный угол отклонения смысла [6, с. 145].

Толерантное отношение к другой личности предполагает признание и понимание того, что Другой имеет право быть и быть таким, какой он есть. Аспекту управления, долженствования соответствует другой аспект – чувственный: обучающийся внутренне соглашается с тем, что «Другой» есть. Признание «Другого» без каких-либо условий и принять «Другого» – значит, довериться реальности и себе, своей внутренней Сущности, а также начать искать важные и так нужные смыслы в том, что есть и что может быть. Начать извлекать, чему учит реальность, чему учишься сам, что ценного сокрыто в самом, в душе, в самой ситуации [4].

Феномен «сопричастности» – один из главных компонентов диалога-переживания. Особенностью личной сферы является отношение сопричастности, которое связывает лицо – субъект самосознания – с реалиями, которые образуют эту сферу. Природа сопричастности (В.С. Храковский и А.П. Володин), или партиципации (Л. Леви-Брюль), лежит в субъективности человека, в его стремлении к внутреннему, психоментальному присвоению части вещного мира, к ощущению близости с людьми, человеческими коллективами, предметами, пространственными объектами, даже событиями и качествами. Эта близость невидима, но она существует в психоментальной деятельности человека и проявляется в его физических и социальных действиях [7, с. 11].

Как показано в многочисленных разработках, к числу наиболее остро переживаемых жизненных проблем старшеклассники относят отношения к будущему и взаимоотношения с родителями и сверстниками. В число такого же характера школьных проблем отнесены изменение возрастного статуса ученика и сопряженных с ними трудностей (чувство взрослости); а также негативно складывающиеся отношения с одноклассниками и с учителями [19]. Переживания обучающегося обеспечивают сопоставление, сравнение смыслов (смысловую эмпатию и смысловую идентификацию), индикатировать этот процесс можно через актуальные переживания с определенным знаком качества (позитивные и негативные), а также рефлексивные переживания прогностического плана [3].

Таким образом, отношения между участниками взаимодействия в диалоге-переживании, обусловленные совместным отношением к учебной деятельности (через Другого), принимают более глубокий характер, выходя на уровень таких смысловых структур, как смысловые конструкты и смысловые диспозиции.

На третьем уровне диалога-переживания предметом анализа становится способность личности к трансгрессии, способности «выходить за свои пределы» (за рамки актуальных собственных способностей, умений, достижений и возможностей) и становиться источником новых общественно полезных ценностей [17]. Эта способность раскрывается через

личностную мотивацию, или мотивацию самопобуждающего характера, в основе которой лежат потребности в творчестве, познании и самосовершенствовании [17].

Динамическим выразителем личностной мотивации выступает творческая направленность личности, рассматриваемая в качестве смыслообразующих мотивов. Благодаря творческой направленности, различные смысловые позиции в диалоге-переживании накладываются друг на друга, взаимопереходят, диалогизируются их смыслопорождающие ядра, служащие генераторами и мощными источниками новых уникальных смыслов.

На этом уровне диалога-переживания происходит как бы «размыкание» ценностного мира обучающегося, его самообнаружение в реальности конкретного взаимодействия в ответ на соответствующий посыл партнера»; это «некий "прорыв" личностей навстречу друг другу, фиксируемый отчасти такими понятиями, как "коммуникация" (К. Ясперс), "Я-Ты отношение" (М. Бубер)» [18].

В эффекте смыслового резонанса заключен двусторонний поиск заинтересованными партнерами по общению сходства их смысловых (семантических) структур. Здесь сходятся три перспективы: перспектива первого участника диалога; перспектива Другого и перспектива «между», где все происходящее – плод совместного творчества. Со-бытие, или со-существование человека и других людей в едином, но полицентрическом мире – это их взаимодействие [10, с. 156].

В подчеркивании значимости «завершения», «восполнения» личности одного человека принципиальным присутствием и реакциями Другого и реализуется подлинный диалог [19].

Феномен «включенности» нас в Мы – третий главный компонент диалога-переживания. Как отмечал Л. Фридман: если вы были объектом чьего-то неделимого внимания, вы пережили включённость в истинный диалог [19]. Переживания обучающегося обеспечивают самораскрытие для Другого (смысловую презентацию), индигатировать этот процесс можно через экзистенциальные переживания, а также рефлексивно-смысловые (метарефлексию) переживания. Суть рефлексивного отношения уже не в том, что тот или иной индивид выходит «из себя» и «за себя», а в развитии деятельности, создании все более сложных кооперативных структур, основанных на принципе рефлексивного поглощения. Индивидуальная взаимосвязь действий, связанных с обеспечением рефлексивного выхода и различных интеллектуальных актов, представляет собой индивидуальные рефлексивные (метакогнитивные) стратегии, являющиеся основой саморегуляции [22].

Выводы

Выделенные в диалоге-переживании три структурных уровня характеризуются как: предсмысловый, смысловый и метасмысловый уровни, на каждом из которых определяются индивидуальные и специфические «личностные вклады» участников педагогического взаимодействия.

«Значимый Другой» оказывается той личностью, которая оказывает влияние на других, «выражающееся в качественном изменении их смысловых образований и поведенческой активности» [11, с. 17].

Структурными компонентами в диалоге-переживании выступают феномены «присутствия», «сопричастности» и «включенности», отражающие более глубокие «пласты» смысловых структур;

их маркерами выступают эмоциональные, смысловые и рефлексивные переживания, отражающие интерперсональный вектор направленности смыслов.

Список литературы

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
3. Батурина О.С. Межличностная толерантность студентов педагогических вузов: дис. канд. психол. наук. – Казань, 2009. – 22 с.
4. Вакулов А.В. Принятие себя. URL: <http://rakursvl.ru/2013/08/13/prinyatie-sebya/> (дата обращения: 18.04.2015).
5. Евченко Н.А. Внутренняя коммуникация «Я – другое Я» в динамике субъектных проявлений личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2015. – 21 с.
6. Желябин А.В. Проблема диалогической личности в контексте современной психотехники // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 3. – С. 134–149.
7. Канаев И.А. Отношение к другому в структуре самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2012. – 21 с.
8. Ким И.Е. Сопричастность и контроль в личной и социальной семантических сферах современного русского языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Красноярск, 2011. – 503с.
9. Карпинский К.В., Колышко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика ее психологической диагностики. – М., 2010. – 140 с.
10. Кучинский Г.М. М.М. Бахтин и феноменологический метод исследования личности // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 151-163.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е, испр. изд.. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

12. Маниковская О.В. Диалоговые отношения как фактор становления субъектности учащихся в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2010. – 192 с.
13. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
14. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
15. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия. – Мн.: ЕГУ, 2001. – 128 с.
16. Полякова О.О. Особенности смыслового понимания у лиц с различными типами ценностно-смысловой позиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2005. – 23 с.
17. Пуфаль-Струзик И. Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2003. – 49 с.
18. Табурова Т.С. Образ значимого Другого как средство совладания личности с трудной жизненной ситуацией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2011. – 24 с.
19. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 1. – С. 34-63.
20. Хьелл Л. А., Зиглер Д. Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2003. – С. 107.
21. Числова А.С. Смысловой мир культуры и диалог: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 164 с.
22. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата: КПИ, 1979. – С. 138-154.