

ную компетенцию, коммуникативную культуру личности, не только учить эффективному речевому общению, но актуализировать личностные функции школьников, а значит развивать и совершенствовать гуманистическую ценностную диспозицию личности.

Очевидно, что формирование и совершенствование выше названных сущностных личностных характеристик должно привести к развитию и совершенствованию языковой личности.

Смена целей образования, представление результата новой образовательной политики в виде культуры жизненного самоопределения учащихся делают сегодня актуальной как никогда задачу изучения культуuroобразующих элементов содержания образования, составляющих, формирующих индивидуальную культуру личности [2, с. 317].

Создание условий для становления и развития языковой личности школьника во всем спектре ее проявлений и есть цель профильно-ориентированного обучения иностранному языку. Эти условия реализуются в рамках особого образовательного пространства – педагогического процесса профильно-ориентированного обучения иностранному языку.

Milovanova L.A. Personal functions in the structure of the language personality // Vestnik of Volgograd State Medical University. – 2005. – № 1. – P. 91–94.

УДК 159.9:301

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ: СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ

И.В. Сиволобова
Кафедра педагогики ВГПУ

Человека окружает особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью человечества, – поле значений. Это поле значений отдельный индивид находит как вне-его-существующее – им воспринимаемое, усваиваемое, как то, что входит в его образ мира (А.Н. Леонтьев). Поле значений кажется настолько естественным, изначально приросшим к натуральным свойствам окружающих объектов, что его замечают тогда, когда оказываются в рамках совершенно другой культуры, другого образа жизни. Тогда и раскрывается различие в образе мира человека разных культур, в ценностно-смысловой сфере личности [1]. Подобная проблема понимания возникает не только на границах культур, но в условиях принадлежности к разным социальным группам, субкультурам. Тогда и встает проблема интерпретации, толкования и понимания человека человеком.

ЦЕЛЬ РАБОТЫ, МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Решением вопроса понимания текстов издревле занимается герменевтика, разработав-

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С.И. // Формирование социально-активной личности учителя. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. – С. 60–79.
2. Григорьева-Голубева В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности): дис...доктор. пед. наук. – СПб, 2002. – С. 317.
3. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. дис...канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 37 с.
4. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления: учеб. пособ. – Белгород, 1997.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. – М., 1983. – Т. 1. – С. 251.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
7. Петровский В.А. Личность и психология. Ростов-на Дону, 1996. – 320 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М., 1989. – Т. 2.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1999.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.

шая принципы толкования и понимания источников, допускающих многозначную интерпретацию. Существует значительное число герменевтических концепций. Для педагогики, по мнению И.Д. Демаковой, "полезна "понимающая герменевтика", во многом близкая "понимающей психологии" В. Дильтея и "понимающей социологии" М. Вебера". Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и прежде всего внутренний мир человека, во многих аспектах не дан в прямом восприятии и может "открыться" лишь в результате особой "понимающей активности" со стороны другого человека. Герменевтический подход представляет собой "методологию вчувствования" (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания другого человека, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин).

Герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности и высокие результаты обеспечиваются обращением субъекта во взаимодействии с другим не столько

к фактам, но и к тому, что за ними стоит, — к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение человека [2]. При этом могут быть реализованы три типа "понимающей" деятельности: "семантирующая", когда есть стремление досконально понять все, что представляет собой другой человек; "когнитивная", когда изучается каждый факт, "распредмеченная", когда восстанавливается целостная картина и смыслы, которые не были сразу замечены. Важно так же то, что на всех этапах понимания информация о другом человеке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создается, а не воспроизводится по заданному эталону.

Логика процесса понимания включает знание как получение и усвоение части информации, ее узнавание, классификацию полученной информации и понимание — осмысление. Именно с помощью понимания удается за внешними проявлениями человека "увидеть невидимое" — субъективные смыслы, ценности, отношения, переживания, чувства (С.Л. Братченко).

Ценности чаще всего характеризуются как некие смысловые универсалии, выкристаллизованные в результате обобщения типичных ситуаций, фиксирующих наиболее общие типы отношений между субъектами различного уровня: от личности до общества в целом (Г.П. Выжлецов). В этом и заключается один из основных аспектов духовности ценности, ее надситуативность. Ценности могут обладать самостоятельным смыслом и поэтому образуют целый пласт в культурном наследии, определяя особенности мировоззрения. "Ценность" не сводится ни к значимости как своему основанию, ни к норме и идеалу. Она представляет собой не просто необходимую и должную, но и желанную цель, являющуюся идеалом и участвующую в нормативно-регулирующем воздействии на межсубъектные отношения, а через них и на всю социальную практику (Г.П. Выжлецов, В.П. Тугаринов, О.Г. Дробницкий, И.С. Нарский, В.А. Василенко и др.).

Объективность, принудительность и значительную роль ценностей для социальной регуляции констатирует в своих исследованиях и Э. Дюркгейм. Он подчеркивает огромное влияние общественного сознания на ценностные суждения отдельного человека или социальной группы.

Соотношение ценностей общества и ценностей отдельных индивидов нередко описывается как соотношение ценностного инварианта и выражающих его вариантов (И.Б. Блауберг, Э.Г. Юдин). Однако Ю.М. Жуков, указывает, что ценности личности, так же как и ценности группы, — это не просто вариант, но скорее конкретизация ценностей общества.

К. Клакхон выделяет класс личностных ценностей, которые являются индивидуальным преломлением групповых либо универсальных (общечеловеческих) ценностей. Эти ценности, не являясь индивидуально-специфическими, разли-

чаются у разных индивидов интерпретацией их содержания и расстановкой акцентов. "Нет двух индивидов в одном и том же обществе, которые имели бы одинаковые ценности. Каждый где-то что-то прибавит, где-то что-то убавит, на одном сделает более сильный акцент, чем большинство близких, а на другом — более слабый".

Таким образом, личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба и выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности. Селекция, присвоение индивидом социокультурных ценностей опосредуются его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут быть как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей.

В отличие от ценностей и значений, по мнению Б.С. Братуся, смысловые образования образуют рядом свойств: во-первых, смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, образуя, по мнению Л.С. Выготского, "утаенный" план сознания; во-вторых, они не поддаются прямому произвольному контролю и словесным, вербальным воздействиям ("личность не учит, личность воспитывают" — подчеркивал А.Н. Леонтьев); в-третьих, смыслы не имеют своего "надындивидуального", "непсихологического" существования, они не бытуют сами по себе, как мир значений, культуры, который может быть отторгнут от нас и представляет собой нечто объективное, заданное; в-четвертых, смысловые образования не могут быть исследованы вне их деятельностного, жизненного контекста.

Лишь в процессе деятельности могут быть осуществлены следующие модели понимания. Первая — постепенное, пошаговое овладение истиной путем проб и ошибок и внезапное постижение. В этой модели основным механизмом понимания является идентификация — неосознанное отождествление себя с другим субъектом, группой и т. д. Идентификация позволяет понимать поведение других людей: принимаются их социальные роли, усваиваются образцы поведения "значимых других". Вторая модель понимания — проекция — перенесение собственных ощущений, мотивов, особенностей личности, мировосприятия на другие объекты. Человек понимает другое и других только через себя, потому что только себя самого он знает хоть и не очень хорошо, но все же "из первых рук". Третья модель — понимание как интерпретация. Такой тип понимания характерен для ситуаций на границах культур, где происходят разрывы понимания, где люди с большим трудом воспринимают иное мировоззрение, иные обычаи. В то же время существует возможность использования интерпретации и тогда, когда различные точки зрения и стоящие

за ними личностные ценности не находят точек соприкосновения.

Наиболее обобщенно категория "интерпретация" трактуется как "истолкование разъяснение смысла, значение чего-либо". Интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, именно в ней обнаруживается множественность смыслов П. Рикер.

Интерпретация пробуждает неизбежную рефлексию и тем самым содействует проявлению индивидуальности человека, его самопознанию благодаря проникновению в мир. Интерпретация позволяет систематически преодолевать незнание мира, а множественная интерпретация, поднимая субъекта с одного уровня знания на другой, формирует способность к саморазвитию, к познанию ценностно-смысловой сферы другого.

Множественность интерпретации заставляет субъекта осознать невозможность "завершения" знания, прийти к пониманию принципиальной незавершенности интерпретируемого контекста, а, следовательно, преодолевать социокультурные и иные стереотипы.

Ситуация интерпретирования знания включает в себя как когнитивную, так и этическую составляющую [3]. Интерпретирующий субъект выносит собственные мнения, суждения в виде убедительных для "другого" аргументов, не полагаясь лишь на собственную интуицию и самоочевидность, а это предполагает совпадение интеллектуальной и моральной ответственности. Будучи по сути мини-исследовательской процедурой, интерпретация опирается на такие этические ценности как последовательность, аргументированность, тщательность, взвешенность, критичность.

Истолкование выглядит как высказывание, содержащее смысл, "имеющий отношение к ценности... и требующий ответного понимания, включающего в себя оценку" (М.М. Бахтин). Следовательно, провоцируя ценностно-смысловой обмен, интерпретация предполагает некий начальный "естественный" уровень толерантного отношения, свойственный всем наличным и предполагаемым участникам диалога и имеющий потенциал развития. Таким "естественным" уровнем толерантности, изменяющимся в процессе интерпретации знания, является способность слушать "другого", постепенно научаясь слышать его (Е.А. Стрельцова).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Коммуникативным базисом интерпретации ценностно-смыслового контекста является "диалогическая общность" (Л. В. Бухараева), под которой понимается практический диалог как встреча многовариантных позиций, воззрений, трактовок. Диалоговость, означающая готовность принять "правомерность существования... другого качества бытия" (Н.М. Борытко) является оп-

тимальным способом интерпретации. Диалоговый характер интерпретации знания продуцирует понимание многообразия социокультурного пространства, неизбежность существования параллельных моделей бытия и, следовательно, способствует исследованию ценностно-смысловой сферы личности.

Диалоговость, являясь источником рефлексии, вынуждает в процессе интерпретирования мыслить, обдумывая альтернативные варианты, впервые обращаться к тому, что раньше не представлялось значимым, то есть выполнять ту мыслительную деятельность, в которой бы возможно не было вне рамок диалога. Это приводит к рождению новых смыслов, сопоставлению своего и "другого" опыта.

В процессе диалоговой интерпретации развивается способность активно, разумно, гармонично выстраивать свое взаимодействие с окружающей реальностью, где объективно обусловлена невозможность совпадения точек зрения и позиций субъектов. Таким образом, диалоговую интерпретацию можно трактовать как деятельность, в которой субъект-субъектное взаимодействие основано на признании ценностно-смысловой множественности, стремлении к информационному и ценностно-смысловому обмену в процессе познания действительности как объективно многомерной социокультурной реальности (Е.А. Стрельцова).

В то же время диалоговая интерпретация не может быть освоена сразу. Вхождение в эту деятельность происходит поэтапно, что предопределяется особенностями ситуаций такого рода.

Первый этап – самопозиционирование субъекта в разворачивающемся диалоге, имеющем целью интерпретацию ценностно-смыслового контекста деятельности. Опыт работы показывает, что чаще всего на данном этапе происходит монологическое артикулирование собственной интерпретации без различения иной позиции, что в дальнейшем содействует оптимизации процесса идентификации личности.

При отсутствии принципиально различающихся интерпретаций обеспечивается благоприятный, доброжелательный, неагрессивный фон субъект-субъектного взаимодействия. Однако сохраняется ощущение неустойчивости данной модели взаимодействия, ограниченности сферы ее использования, неприменимости ее как универсальной для интерпретации иной проблемы.

Второй этап – освоение общения, основанного на освобождении от штампов и стереотипов при восприятии "инаковости", признании "другой" интерпретации, имеющей право на существование. Основанием для создания ситуаций на данном этапе является вынесение на обсуждения проблемы, имеющей несколько возможных равноправных вариантов решения. При этом приверженность тому или иному варианту определяется ценностно-смысловым контекстом. Участ-

вужа в процессе диалоговой интерпретации, субъект сталкивается с полным или частичным несовпадением своего и чужого выбора. Он начинает воспринимать сущностные отличия множественных "иных" интерпретаций друг от друга. Начинает осознавать, что трактовки вариантов решения напрямую зависят от ценностно-смыслового критерия, который может быть различным для разных участников субъект-субъектного взаимодействия. На этом этапе формируется умение проводить сравнительный анализ, аргументировать собственный выбор, выявлять причинно-следственные связи.

Третий этап – рефлексия и эволюция личной позиции, основанием для которой является проблема, не имеющая готового решения или имеющая высокую степень ее определенности. В этом случае происходит дискредитация "авторитарного" знания, неспособного адекватно отражать трансформации многомерного социокультурного пространства. На этом этапе когнитивная деятельность связана с преодолением спонтанных эмоций, отрицанием невозможности прийти к соглашению, с преодолением неприятия и неуважения чужого мнения. Здесь берет начало коллективный поиск оптимального решения проблемы, который состоит не в использовании, интерпретации готового знания, а самостоятельном исследовании с включением критического и творческого компонентов мышления, стимулирующим толерантное отношение как целесообразное. Формируется способность следовать за логикой "инаковой" интерпретации, видеть допущения, делаемые в ее процессе. При этом главное назначение этого знания "состоит не в примирении носителей различных взглядов и концепций, но в объяснении оснований инобытия, помощи в сознании и эмоциональном переживании всей широты диапазона человеческих проявлений" (И.А. Колесникова).

В основе технологии работы на данном этапе лежит организация "сократического" диалога, позволяющего получить представление о социокультурной полифонии мира не из готового "авторитарного" знания, а из собственных мыслительных операций, приобретая таким образом навыки социализации, коммуникации, идентификации. Рефлексивно-эволюционная сущность "сократического" диалога позволяет артикулировать исходные причины расхождения в интерпретациях, а в итоге достигать более полной общей картины наличного бытия.

Четвертый этап – конструктивный ценностно-смысловой обмен. Деятельность на этом этапе освоения диалоговой интерпретации характеризуется смещением акцента с распознавания и преодоления различий в интерпретациях ценностно-смыслового контекста на поиск общего, объединяющего, способствующего их согласованию. При этом осознанно выстраивается стратегия диалогового общения на основе поиска общей ценностно-смысловой составляющей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема понимания человека человеком возникает не только на границах культур, но и в условиях принадлежности к разным социальным группам, субкультурам. Решением ее и занимается герменевтика, разработавшая принципы толкования и понимания источников, допускающих многозначную интерпретацию. Интерпретация позволяет систематически преодолевать незнание мира, а множественная интерпретация, поднимая субъекта с одного уровня знания на другой, формирует способность к саморазвитию, к познанию ценностно-смысловой сферы другого.

Коммуникативным базисом интерпретации ценностно-смыслового контекста является "диалогическая общность" (Л.В. Бухараева), под которой понимается практический диалог как встреча многовариантных позиций, воззрений, трактовок. Выделяются четыре этапа вхождения в интерпретацию: самопозиционирование субъекта в диалоге; освоение общения, свободного от стереотипов при восприятии другого; рефлексия и эволюция личной позиции; конструктивный ценностно-смысловой обмен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боротко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-метод. пособ. / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.
2. Демакова И.Д. // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 100–106
3. Стрельцова Е.А. // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. Вып. 7 / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Боротко. – Волгоград, 2002. – С. 78–81.

Sivolobova I.V. Value-semantic sphere of a person: specificity of interpretation // Vestnik of Volgograd State Medical University. – 2005. – № 1. – P. 94–97.

The problem of understanding of a person by another person arises not only on borders of cultures, but in conditions of belonging to different social groups, subcultures. Hermeneutis is engaged in solving this problem, as it developed the principles of interpretation and understanding the sources, that make possible polysemantic interpretation. The interpretation enables us to overcome ignorance of the world, while multiple interpretation, shifting the subject from one level of knowledge to another, forms ability to self-development, to perception of value-semantic sphere of another person.

Communicative basis of interpretation of the value-semantic context is "the dialogical community" (L.V. Bukharaeva), that is understood as a practical dialogue being an encounter of multiversion positions, views, attitudes. Four stages of entering in interpretation are singled out: self-positioning of a subject in a dialogue; development of a contact, free from stereotypes of another person; a reflection and evolution of a personal position; a constructive value-semantic exchange.