

*Ануфриева Дина Юрьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

*Anufrieva Dina Yuryevna*

*Assistant professor of the department of pedagogic and psychology of the state pedagogical university in Novosibirsk, Novosibirsk*

## **TURNING PEDAGOGICAL IMAGE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES**

С позиции герменевтического подхода личностное и профессиональное развитие учителя представляет собой процесс достижения содержательного единства, целостности.

Целостность предполагает формирование в сознании учителя педагогического образа, в котором воспроизводятся структурные характеристики педагогической действительности. Образ – в философии понимается как «результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека» [8, с. 907].

Педагогический образ как целостное явление в сознании учителя состоит из нераздельного единства чувственных и смысловых моментов, которые образуют «взаимосвязь душевной жизни» (В. Дильтей). Формирование этой взаимосвязи происходит на основе отдельных процессов восприятий, представлений, эмоциональных состояний, получаемых учителем в процессе выполнения профессиональной деятельности и которые вначале носят отрывочный и разрозненный характер. Затем отдельные знания, действия, полученные в результате обучения или профессиональной деятельности, начинают переживаться учителем, становятся для педагога личностно значимыми, согласуются с его личностными смыслами. В результате происходит слияние между представлениями и эмоциональными состояниями учителя, которые складываются в единый педагогический образ, в котором трудно разделить его составные.

Взаимосвязь чувственных и смысловых моментов воздействует на личность педагога как целое, которое способно изменить личный опыт учителя. «Не бывает так, что изменение приводит к содержанию, которое бы не было обретоно в опыте, оно всякий раз состоит в том, что отдельные содержания

или их сочетания либо выпадают, либо усиливаются или ослабляются, либо дополняются содержаниями и их сочетаниями, которые приходят в восприятие или представление из опыта» [6, с. 312].

Смысловой компонент личного опыта учителя является центром, который дает начало круговороту развертывания личного опыта учителя.

Личный опыт учителя всегда более ограничен, чем возможности, которые заключаются в содержании педагогической деятельности. Педагогическое образование и педагогическая деятельность являются феноменами объективного мира и продуцируют новые смысловые пласты. В процессе педагогического образования учитель постигает и присваивает новые для себя смыслы, затем в результате профессиональной педагогической деятельности учитель должен понять конкретную педагогическую ситуацию, «увидеть, что в ней правильно и действовать в соответствии с этим смыслом. Цели не известны заранее, они осмысливаются в последовательных актах применения смысла» (Х-Г. Гадамер).

Э. Гуссерль подчеркивал, что всякое смысловое событие осознается двупланово – ценностно и постигающее, как с позиции нахождения своего (тождества), так и с позиции установления другого, отличного в тождественном. Феноменальное взаимодействие Я и Своего-другого рождает смысл, а он уже раскладывается на два момента, как встреча своего со своим, что позволяет устанавливать ценностный горизонт содержания и опознание другого, где преодолевается инаковость между Я и другим.

Таким образом, Э. Гуссерль выделял в личном опыте две структуры: собственное, внутреннее, и другое, внешнее, чужое. Внутренний опыт обладает универсумом того, что является собственным для него, которое подлежит раскрытию. Другое в структуре опыта существует как опыт объективного мира, внешнего по отношению к внутреннему – это потенциальная сфера, часть собственного конкретного опыта личности.

Постижение смысла начинается с процесса установления тождественного и отличного от тождественного между личным опытом учителя и содержанием педагогической деятельности. Совпадающее с личным опытом учителя – это «встреча своего со своим» (Э. Гуссерль), явления родственности, общности (Ф. Шлейермахер).

Тождественная составляющая личного опыта относится в герменевтике к области предпонимания. Е. Н. Шульга описывает интерсубъективный опыт предпонимания в виде соответствующих стереотипов обыденного сознания, например, представлений, понятий или заблуждений, т. е. всего того, что составляет индивидуальный внутренний опыт и воспринимается человеком как объективная реальность, соответствующая предшествующему опыту познавательной деятельности и знанию в широком смысле этого слова.

Тождественным для личного опыта учителя является то, что согласуется с его ментальными стереотипами (образами, понятиями, мнениями, предубеждениями, догадками и т. д.), воспринятыми из окружающего мира

и сформированными всем предшествующим индивидуальным опытом познавательной и социокультурной деятельности, в том числе осуществляемой в повседневной жизни.

Х-Г. Гадамер утверждал, что опыт формирует типические всеобщности и всегда стремится быть подтвержденным, если подтверждение отсутствует, тогда опыт изменяется.

Совпадающее в личном опыте учителя со смыслами педагогического процесса позволяет быстрее и эффективнее усваивать содержание, то что «может быть моментально «схвачено» в качестве понятого и что согласуется с наиболее стереотипными для данного индивида ментальными состояниями» [9]. Поэтому нахождение учителем «своего» в педагогическом процессе не приводит к развитию, расширению личного опыта, а всего лишь подтверждает имеющиеся знания.

В феноменологии Э. Гуссерля опыт объективного мира является Другим, внешним по отношению к собственному опыту субъекта. Постигание Другого, чужого опыта происходит в процессе установления смысла. Вначале Другие опыты исключены из бытия личности, затем осуществляется смысловая надстройка над Я, и Другие становится явлением объективного мира, но пока они не имеют смысл для Я. Другие в Я не остаются изолированными друг от друга, в дальнейшем они конституируют один и тот же мир и теперь имеют смысл для Я, таким образом, происходит развитие личного опыта.

В герменевтике традиционно выделяются два способа преодоления чужого: первый – чувственный способ, «вживание» в субъективный мир другого человека, моделирование в себе посредством эмпатии состояний внутреннего мира другого и второй – аналитический, рациональный, посредством сравнений, аналогий, Преодоление чуждости позволяет достичь общего смысла и расширить горизонт личного опыта учителя.

Социальные смыслы позволяют выходить за пределы личного опыта. Профессиональная педагогическая деятельность является источником формирования социальных смыслов для педагога. Социальный смысл позволяет соотносить учителю свой личный опыт с опытом других людей, другими целями, мнениями, жизненными принципами, которые ему необходимо учитывать в своей деятельности.

Понимание смыслового социального значения определяется личным опытом учителя, его «собственным горизонтом». Процесс развития личного опыта предполагает принятие социальных смыслов и их реконструирование в направлении повышения их соответствия личным смыслам. Процесс усвоения социального опыта возможен только через его перевод на язык собственного опыта учителя. В результате присвоения социального опыта происходит «слияния горизонтов», расширение личного опыта педагога. Формирование личного смысла производного от социального позволяет расширять систему смыслов и совершать постоянное круговое движение развития личного опыта педагога.

Как только содержание нового опыта становится убеждением и личность «способна предвидеть то, что раньше было неожиданностью» (Х-Г. Гадамер) это становится внутренним достоянием личности, ее прошлым опытом.

Чувственный компонент педагогического образа связан с переживаниями учителя.

В философии переживание рассматривается как осознанные эмоции, категория, связывающая эмоции и разум. С этой точки зрения переживания дают возможность когнитивной оценки и снижают порог осознания, уничтожая барьер между объектом и субъектом [5, с. 262].

В теориях деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева переживание выполняет регуляторную функцию – дает энергию для активности и направляет на определенный объект. Переживание как единица социальной ситуации помогает ее сознанию и в качестве смысла ситуации для данного человека влияет на его развитие.

Переживание является необходимым процессом для развития личного опыта, это состояние позволяет человеку переосмыслить свою жизненную ситуацию, обращает личность к ее внутреннему миру, опыту. В этом заключается основное различие между переживанием и деятельностью, в результате последней человек обращается к внешнему миру [1, с. 9]. Все те жизненные отношения, которые актуально не реализуются сейчас в целенаправленной деятельности, существуют в жизни человека в виде переживания. Личность переживает намного больше, чем действует, считает Ф. Е. Василюк.

Ученый понимает переживание как особую деятельность по перестройке психологического мира личности, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни. Выделяет различные типы переживаний: гедонистическое, реалистическое, ценностное и творческое.

Ф. Е. Василюк выделяет два уровня переживания: глубокое и поверхностное. Поверхностное переживание – эгоцентрично, обеднено смыслом, не замечает разных аспектов, поэтому либо замыкается на себе, либо переходит в прямолинейное действие.

Глубокое переживание имеет 2 главные черты – смысловую интегральность и личностную включенность. Первая состоит в том, что в содержании переживания различные стороны и пласты жизни перекликаются, вступая в смысловое взаимодействие между собой. Вторая черта выражается в том, что, личность, с одной стороны отличает себя от переживания, а с другой – активно участвует в осуществлении переживания, принимая его как реальность, но не как окончательный факт, а как находящийся в становлении смысловой процесс. Личность формирует свое отношение к этому процессу, оценивает и переосмысливает его, поддерживает в нем одни тенденции, смиряется с другими, борется с третьими, ищет формы, средства и пути его осуществления [1, с. 62].

В герменевтике распознать себя в других индивидах и означает особое длительное целостное душевно-духовное переживание. Через понятие переживание В. Дильтей включает элементы объективного внешнего мира в индивидуальное восприятие субъекта. Согласно В. Дильтею предметы окружающего мира воспринимаются познающим разумом посредством «переживания».

В. Дильтей понятие переживания связывает не с элементами сознания, а в виде внутренней связи, неотделимой от ее воплощения в духовном, индивидуальном продукте. Тем самым индивидуальное сознание соотносится с миром социально-исторических ценностей, с миром духовности. Переживание определяется В. Дильтеем как специфическая энергия, присущая самой жизни. Переживание может обобщаться, генерализироваться и переноситься, такое переживание приобретает статус жизненного опыта.

Некоторые философы герменевтики понимают переживание как состояние личности, которое позволяет непосредственно, внутренне «схватить» явление. Переживать это значит позволять воздействовать на себя чему-либо, прожить или испытать нечто (В. Дильтей, О. Больнов, Э. Гуссерль).

Х-Г. Гадамер различает понятия «переживать» и «переживание», первое несет оттенок непосредственности, с которым воспринимается действительность, переживать – это значит: интерпретировать, формировать образ, сохранять содержание того, что было пережито. Переживание понимается философом как значимое содержание, обладающее ценностью, имеющее непреходящее, постоянное значение «опыт переживания ошибок, страданий, разбитых надежд приводит к осознанию своих границ и одновременно к открытости конечного человеческого существования в сфере всеобщего, универсального» [3, с. 493].

Таким образом, переживание:

- определяет значимость события в личной и профессиональной жизни учителя;
- выступает как внутренний сигнал, посредством которого осознается личностный смысл происходящих событий;
- с помощью переживаний учитель осуществляет осознанный выбор возможных мотивов и регуляцию своего поведения;
- является одной из особых форм активности и способствует переосмыслению и преобразованию личного опыта учителя;
- переживание способно превратить чуждое, что несет в себе явление педагогической действительности в личный опыт педагога.

Причиной переживания является событие или ситуация, значимая для личности. Различные по глубине и значимости события и ситуации оставляют в душе человека собственный индивидуальный след. Поэтому, для того, чтобы у учителя возникло переживание, необходимо, чтобы он мог эмоционально воспринимать педагогические факты, научные данные, получать впечатления от педагогической деятельности, которые будут выражены в личном опыте. Любая педагогическая ситуация должна вызывать у учи-

теля ответную эмоциональную реакцию, сущностью которой будет педагогически целесообразное эмоциональное переживание.

Субъективное переживание, включаясь в контекст педагогического процесса, помогает учителю понять и описать смысл. В профессиональной педагогической деятельности учитель должен воспроизвести, пережить в собственном опыте то первоначальное переживание, которое вызывает явление культуры. Расширение личного опыта возможно, когда, исследуя опыт других, педагог переживает это событие и делает для себя определенные выводы.

По мнению Г. Шпета переживание помогает личности понять и интерпретировать смысл, уменьшает препятствия, встающие на пути познания педагогической деятельности, делает эталоны и ценности педагогической профессии нормами для учителя.

В переживании педагогической действительности можно выделить два компонента: когнитивный и интенциональный. Когнитивный компонент переживания – процесс постижения и конструирования ситуаций и отношений в ней. Динамический, интенциональный компонент – побуждает учителя к определенным действиям с конкретными педагогическими объектами и с постижением их сути и смысла. Переживания, интериоризируя приобретаемые социальные смыслы, соотносят их с личностными ценностями, формируют новые личностные смыслы.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, пересечение личного опыта учителя и педагогической действительности формирует новое целостное содержание – педагогический образ, который имеет два источника детерминации:

Педагогический образ включает в себя чувственный опыт учителя, его переживания, получаемые от профессиональной педагогической деятельности и в этом смысле образ индивидуален, эмоционально окрашен, личностно значим.

Педагогический образ включает результаты теоретического осмысления педагогической действительности, через овладение социальным опытом, который представлен в системе педагогических понятий, теорий, технологий.

В процессе педагогического образования и профессиональной педагогической деятельности педагогический образ уточняется, перестраивается, его содержание обогащается в результате новых впечатлений, переживаний, смыслообразований.

### Библиографический список

1. **Василюк, Ф. Е.** Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М., 1964.
2. **Гадамер, Х-Г.** Актуальность прекрасного [Текст] / Х-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 336 с.

3. **Гадамер, Х-Г.** Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст] / Х-Г. Гадамер; Общая ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
4. **Гуссерль, Э.** Картезианские размышления [Текст] / Э. Гуссерль. – СПб : Наука, 2006. – 315 с.
5. **Категория** переживания в философии и психологии. Монография [Текст] / Т. Д. Марцинковская и др. – М.: Прометей, 2004. – 453 с.
6. **Дильтей, В.** Герменевтика и теория литературы: в 6 т. [Текст] / В. Дильтей. – М.: 2001. – 4 т. – 531 с.
7. **Рикер, П.** Герменевтика. Этика. Политика: московские лекции и интервью [Текст] / П. Рикер. – Рос. акад. наук, инст. философии, М.: АО КАМІ, изд. центр «Академия», 1995. – 159 с.
8. **Современный философский словарь** [Текст] / Под. общ. ред. профессора В. Е. Кемерова. – М.: Академ. проект, 2004. – 864 с.
9. **Шульга, Е. Н.** Проблематика предпонимания в герменевтике, феноменологии и социологии [Текст] / Е. Н. Шульга. – М.: Рос. акад. наук, инст. философии, 2004. – 170 с.

