

2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. Даниленко В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 216 с.
4. Даниленко В. П. Универсализм и идиоэтнолизм в концепции В. Гумбольдта // Вестник ИГЛУ. Язык. Сознание. Этнос. Культура. Серия «Психолингвистика». Иркутск, 2002. Вып. 5. С. 13-18.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка //Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. /Под редакцией проф. В .П. Нерознака. М.: Academia, 1997. - с. 280-287.Д.С. Лихачев, Д.Б. Гудков и др.
6. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. С.8-69.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс; Изд. группа «Универс», 1993. 654 с.

УДК 37.03

Чугаева Ирина Григорьевна

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИКЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПОНИМАНИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Герменевтика, понимание, искусство, образование.

АННОТАЦИЯ. Автор разработал методику диагностики понимания подростками художественного текста. В качестве критерия предложена «развернутость» диалога. Рассмотрены «односторонние» и «двусторонние» диалоги, их характеристики. Выделены три уровня сформированности способности подростков к пониманию.

Chugaeva Irina Grigorevna

HERMENEUTIC APPROACH IN THE DIAGNOSIS CAPACITIES OF ADOLESCENTS TO UNDERSTANDING

KEY WORDS: Hermeneutics, understand, art, education.

ABSTRACT. The author has developed a technique of diagnostics of understanding the adolescents of a literary text. As the proposed criterion of "intense" dialogue. Considered "unilateral" and "bilateral" dialogues, their characteristics. There are three levels of development of ability of adolescents to understand.

Стандарт основного общего образования приоритетной задачей предметной области «Искусство» определяет «осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации учащихся». Цель преподавания искусства в школе - воспитание человека, «способного постичь картину мира, воплощенную в художественном произведении, вступить в заочный «диалог» с автором, соотнести ее со своими собственными ценностями [4; 29].

Действующая учебная программа направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся как «субъектов общения, действующих в объективном мире, познающих и преобразующих этот мир и себя» [5; 41]. Так, в программе 9 класса определены следующие учебные темы: «Воздействующая сила искусства», «Искусство и открытие мира для себя», «Искусство предвосхищает будущее». Мы хотим отметить большую значимость данной тематики для организации художественной коммуникации подростков, предполагающей активное обсуждение в кругу сверстников, беседу, дискуссию. Отметим, что старшие подростки (14-15 лет) испытывают потребность в общении, затрагивающем ценностно-смысловую ориентацию личности, стремятся к самораскрытию, самопредъявлению.

Наше наблюдение за процессом восприятия подростками художественных произведений, организованное в процессе преподавания искусства в 9 классе, показывает, что подростки затрудняются представить собственное истолкование художественного образа, определить смысл, подменяя его результатами

первоначального уровня восприятия: что они видят, наблюдают. Когда восприятие связано со сложными по своему художественному «языку», произведениями, например с искусством XX века, подростки обращаются за помощью к педагогу в пояснении данного произведения. Беседа о средствах художественной выразительности, о замыслах автора представляется подросткам скучной, неинтересной, не вызывает эмоционального отклика. Создается впечатление, что личности автора, в понимании подростков, как живого человека, с присущими ему чувствами, индивидуально-личностным видением, ощущением жизни, в сознании подростков вообще не существует. На наш взгляд, данные результаты связаны с неразвитыми процессами понимания и смопонимания.

Проблемами понимания занимаются различные области научного знания: философская герменевтика, когнитивная психология, психолингвистика. Так, философская герменевтика связывает процесс понимания с постижением смысла текста, где смысл не равен прямому значению, он не прочитывается, а угадывается, озвучивается внутренним голосом. Г.Г. Гадамер определяет «смысл» как предметное содержание - «само дело», «суть дела», который понимается читателем и истолковывается.

В психологии герменевтический подход относят к качественным исследованиям, которые представляют собой вариант «мягкой» методологии [2]. Н.П. Бусыгина пишет о том, что «В методологии гуманитарных наук XX века произошел поворот от концепций метода понимания как непосредственного эмпатического вчувствования в мир Другого - к семантическим моделям, основанным на идее опосредованности понимания языком и коммуникацией. Методологическим следствием семантических версий метода понимания для области качественных исследований является обоснование интерсубъективного характера интерпретации. Интерпретация опирается на структуры языкового предпонимания и носит аргументировано-полемический характер» [2; с.30].

В нашем исследовании герменевтический подход позволяет рассматривать личность подростка как «понимающего» существа, пытающегося понять жизнь, себя и определить свое

место в обществе и свою общественно значимую роль, находящегося в процессе поиска личностных смыслов, жизненного самоопределения, связанного с присвоением общечеловеческих ценностей как личностно значимых.

Для проведения диагностики понимания подростками художественного текста необходимо было найти такой метод, который позволил бы зафиксировать художественную коммуникацию подростка с автором художественного произведения, организованную через понимание художественного текста. Мы разработали метод ценностно-смыслового моделирования художественной коммуникации, который заключается в организации педагогом *«ситуации встречи» автора художественного произведения и интерпретатора (ученика), сопряженной с пониманием главной проблемы со стороны ученика и воображаемой учеником личностью автора художественного произведения»*[1;127]. Во время освоения темы «Воздействующая сила искусства» подростки обратились к картине Рембрандта В.Р. «Возвращение блудного сына» и им было предложено составить диалог с автором. Выбор художественного произведения связан с рядом причин: во-первых, за простотой сюжета стоят серьезные философские проблемы, волновавшие человечество на протяжении всей истории его существования; во-вторых, воплощение художественного образа, отличающегося единством осмысленности всех его частей, дискурсивностью, открытостью для смыслового прочтения зрителя, позволяют ученикам выступать в роли интерпретатора, в-третьих, с содержанием данной притчи подростки знакомы из курса литературы.

Поскольку диалог с автором художественного произведения по своей природе является внутренним диалогом, отражающим диалогичность самосознания, то в анализе текста, мы использовали критерий «развернутость» диалога, разработанный И.В. Васильевой [3]. За единицу анализа текста берется «цикл», где под «циклом» понимается «иницирующее диалогическое высказывание, которое содержит в себе требование определенной информации и ответное монологическое высказывание, предоставляющее требуемую информацию» [3].

В ходе анализа с использованием критерия «разверну-

тость» диалога с автором (героем) художественного произведения, мы определили, два типа диалога:

- односторонние диалоги с автором, для которых характерно изложение подростками одной позиции;
- двусторонние диалоги, демонстрирующие умение подростка моделировать личность Другого (автора художественного произведения).

Односторонние диалоги характеризуются развернутостью высказывания позиции только автора художественного произведения или только позиции подростка. Другая сторона характеризуется полным, неаргументированным соглашательством или кратким отрицанием. Инициатива в диалоге принадлежит только одному: подростку или автору художественного произведения. Ответ, изложенный коротко, утвердительно, положительно или отрицательно, как бы «повисает», заставляя заново искать другую тему для вопроса. Содержание диалога не выходит за рамки сюжета, композиции, не прослеживается осмысление ценностных основ собственной позиции подростка и позиции автора по отношению к культурному событию.

Двусторонние диалоги характеризуются развернутостью и аргументированностью позиций автора художественного произведения и подростка. Инициатива в диалоге переходит от одного партнера к другому. Подросток, выступая в одном цикле ответствующим, в следующем цикле, становится инициатором нового цикла взаимодействия. Диалог обогащается новыми смыслами, отражает осмысление подростком собственных позиций и позиций автора, в диалоге анализируются отношения с другими людьми.

В оценке диалогов мы выделили три уровня сформированности способности подростков к пониманию. *Низкий* уровень – когда подростки не могут определить смысла художественного произведения, подменяют его описанием сюжета; *средний* уровень – когда подростки могут определить смысл художественного произведения, умеют поставить себя на место Другого, однако испытывают затруднения в моделировании позиции Другого, в диалоге в большей мере излагают собственную позицию (односторонний диалог). *Высокий* уровень - подростки мо-

гут определить смысл художественного произведения с позиции авторского замысла, мировоззрения автора, его системы ценностей. Подростки могут построить двусторонний диалог самостоятельно, излагают личностную позицию и могут моделировать личность Другого (автора, героя художественного произведения). Построенный диалог характеризуется развернутостью позиции самого подростка и Другого (двусторонний диалог).

Из проведенного исследования мы заключили, что во всей выборке (160 человек) 17, 5% подростков имели *высокий* уровень способности подростков к пониманию, 42,4 % - *средний* уровень, 40 % подростков имеют *низкий* уровень. Данные результаты указывают на преобладание большего количества подростков со средним и низким уровнями способности к пониманию. Мы связываем данный факт с недостаточностью условий в образовательном процессе, способствующих расширению экзистенциального опыта, активизации потребностей и мотивов данной деятельности. На наш взгляд в образовательном процессе необходимы методики и технологии организации деятельности подростков, способствующих активизации процесса понимания и самопонимания через художественную коммуникацию, основывающуюся на организации дискуссий, обсуждении смысложизненных ситуаций художественного произведения.

Литература:

1. Беляева Л.А, Чугаева И.Г. Ценностно-смысловое моделирование на уроках мировой художественной культуры // Педагогическое образование в России. – 2011 - №1. С.126-133
2. Бусыгина, Н. П. Методологические основания качественных методов в психологии [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. П. Бусыгина // Электронная библиотека диссертаций : сайт. — Электрон. текстов. дан. — М., 2010. — 253 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodologicheskie-osnovaniya-kachestvennykh-issledovaniy-v-psikhologii>.
3. Васильева, И. И. Психологические особенности диалога [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук :

19.00.01 / Васильева Ирина Ивановна // Dissercat : электронная библиотека диссертаций и авторефератов. — М., 1984. — 182 с.
— Режим доступа:

<http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-dialoga#ixzz2F8tUVVAr>.

4. Мелик- Пашаев А., Новлянская З. Концепция образовательной области « Искусство» // А. Мелик- Пашаев, З. Новлянская // Искусство в школе.- 2006. - №1. - С. 28- 34.

5. Сергеева, Г. П. Искусство. 8—9 классы [Текст] : программа / Г.П. Сергеева, И. Э. Кашекова, Е.Д. Критская. — М. : Просвещение, 2009. — 128 с.

6. Соколова, С. Н. Мыследеятельностная природа понимания художественного текста [Электронный ресурс] : дис. ... канд. культурологии : 24.00.04 / Соколова Светлана Николаевна. — СПб., 2000. — 151 с. — Электрон. текстов. дан. — Dissercat : электрон. б-ка дис. и авторефератов. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/mysledeyatelnostnaya-priroda-ponimaniya-khudozhestvennogo-teksta#ixzz2Evj1C6i7>.

УДК 371.3

Ширяев Денис Юрьевич

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Философия, образование, мотивация.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме мотивации учебной деятельности, обосновывает ее актуальность в развитии современном образовании. Автор рассматривает теоретические модели и структуру мотивации, разработанные в отечественной и западной психологии.

Shiryayev Denis Yurevich

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH OF EDUCATIONAL MOTIVATION