

УДК 159.928.235

Даутов Д.Ф.,
Белоусова А.К.

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПАРТНЕРОВ В СОВМЕСТНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: совместная деятельность, совместная мыслительная деятельность, психологическая система, смысл, образ мира, ценность, персонализация, персонификация.

Переход к проблематике совместной деятельности в современных исследованиях означает, что на сегодняшний день различные формы жизнедеятельности человека и сам человек как ее субъект становятся предметом научной рефлексии, а также предметом различных социальных преобразований [8]. В связи с этим становятся понятными попытки современного общества решить проблему образования. Возникновение различных направлений, позиций, подходов, представленных в психологической литературе по данному вопросу, отражает поиски путей наиболее оптимального преобразования школы и образования как одной из основных форм жизнедеятельности человека.

В социальном плане эту проблему можно представить как формирование образовательной стратегии нового типа. Анализ литературы (Ю.В. Громыко, В.Т. Кудрявцев, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис и др.) показывает, что авторы выделяют различные пути преобразования современной стратегии образования. Среди этих путей можно особо отметить такое направление, как развитие совместной деятельности, которая является основной сферой и жизненной средой обучения, воспитания и развития человека.

В отечественной психологии сформировались определенные традиции изучения различных аспектов совместной учебной деятельности, начиная с работ Л.С. Выготского [7], в которых обнаруживаются методологические и теоретические основы изучения совместной деятельности. К фундаментальным в этом ключе можно отнести понятие «социальная ситуация развития» [5], идеи о совместной психике и интерпсихических функциях. Дальнейшее развитие многие из этих

идей получили в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [10], современная конкретизация которых представлена прежде всего в работах В.Т. Кудрявцева [14]. Различные аспекты совместной учебной деятельности были изучены в работах В.В. Андриевской, Г.А. Балла, З.Г. Кисарчук, С.А. Мусатова [18], А.А. Вербицкого [5], Р.Я. Гузмана [9].

В то же время за фактом понимания значимости совместной деятельности в обучении и признании необходимости ее изучения стоит не столь уж обширная литература, посвященная данному вопросу. Психологические закономерности, недостаточно хорошо изученные на предмете совместной деятельности, в отношении совместной мыслительной деятельности представлены в еще менее разработанном виде.

Совместная мыслительная деятельность, как правило, включает нескольких участников, решающих общую задачу. Наличие партнеров предполагает необходимость учета и анализа их взаимовлияния, что составляет один из существенных моментов в раскрытии особенностей ее развития. Наше исследование проводилось в рамках теории психологических систем [13], в которой рассматривается системная организация человека, реализуемая в сопряженном взаимодействии трех уровней: низший (природный) – индивид, высший – личность и психологический уровень – субъект. Каждый уровень представляет собой разные системы жизненных отношений. Человек в соответствии с уровнями своей системной организации отражает в предстоящих предметах различные системные качества: смыслы и ценности. Построение многомерного мира человека – это и есть обретение человеком мерностей существующего мира.

В качестве мерностей выступают значения, смыслы, ценности (характеризуя пятое, шестое, седьмое измерения), а так как они, в соответствии с разрабатываемой в данной концепции теорией смыслов, являются психологическими качествами предметов, уже «включенными в мир человека», то развитие сознания представляет собой формирование этих мерностей, образующих соответственно предметные, смысловые и ценностные уровни сознания [13].

Экспериментальное исследование было направлено на определение особенностей влияния каждого участника на партнеров, а также на анализ особенностей самоорганизации совместной мыслительной деятельности. Для проведения исследования нами были использованы задачи физического содержания (предполагающие наличие знаний по физике в объеме средней школы), которые предлагались для решения диадам. Специально разработанная инструкция обязывала участников решать задание совместными усилиями. Проведенные нами экспериментальные исследования позволяют выделить следующие моменты, связанные с влиянием участников друг на друга и на самоорганизацию совместной мыслительной деятельности.

Прежде всего, нужно отметить, что каждый участник, передавая партнеру новую информацию, расширяет предметное поле его сознания. Происходит «вписывание» информации в образ мира другого, расширение поля значений. Раскрывая понятия, увеличивая их запас, человек тем самым помогает развивать сознание и многомерный мир партнера, а с другой стороны, развивает меру соответствия с партнером, с ценностно-смысловым содержанием его сознания, образуя их частичное со-

впадение, приводящее к порождению общих значений. Таким образом, оба испытуемых выступают в качестве дополнительного источника знаний друг для друга, расширяя систему значений. Нетрудно заметить, что в этом случае каждый участник «вписывает» в свой образ мира самого партнера и исходящую от него информацию. Однако этот процесс избирательный, так как не вся информация «попадает» к партнеру: было показано, что предметы, а следовательно, и понятия о них попадают в образ мира при наличии соответствия передаваемых смыслов человеку.

Второй аспект, на котором мы хотим остановиться, – это влияние каждого участника на процессы развития смыслового сознания партнера. Для того чтобы передать смысл, нужно отразить актуальную часть своего образа мира [15], рефлексируя место смысла в его ценностно-смысловом содержании и ту задачу, которая в этом содержании представлена. В совместной мыслительной деятельности практически осуществляется кооперативная деятельность, и диалоги в ней – это способ заставить второго решать задачу на «смысл» (А.Н. Леонтьев). Поэтому в совместной мыслительной деятельности решение экспериментального задания превращается в постоянно идущий, параллельный процесс решения задач на «смысл». Точнее, это локальный процесс, на который постоянно с определенной периодичностью «сбивается» мышление участников. Таким образом, происходит смена направленности мышления: от собственно мышления как решения задач на решение задач познания партнера и на решение смысловых задач. Итак, мы можем говорить, что общение и совместная деятельность с другим участником

детерминируют развитие мышления, определяя его вектор, связанный с направленностью или на себя, или на задачу как ту действительность, с которой взаимодействует человек, или на другого человека – чтобы постичь его смыслы.

В наших экспериментах мы наблюдали примеры того, как испытуемые, обнаружив некоторые качества физических элементов, объективно не подходящие для процесса решения задачи, воспринимали их как значащие. И тогда требовалась специальная деятельность партнера, направленная на процесс «обесмысливания» такого качества. Этот процесс идет как смысловая передача, с одной стороны, и смысловое постижение – с другой, предполагая в обоих случаях решение обоими партнерами задачи на смысл (свой или чужой) и принятие этого смысла. Для этого один из партнеров, понимая невозможность решения задачи с помощью открытого качества и потому его несоответствие предметным отношениям задачи, формирует антисмысл данного предмета, т.е. отрицательный смысл предмета. Иначе говоря, одни и те же качества предметов могут иметь различный знак соответствия человеку: положительный знак соответствия выражается в смыслах и ценностях (положительные качества с точки зрения актуальных потребностей и возможностей развития), отрицательный знак соответствия проявляется в антисмыслах и антиценностях (отрицательные качества с точки зрения актуальных потребностей и возможностей развития). На наш взгляд, необходимо ввести понятие, как раз и отражающее знак соответствия смыслов и ценностей актуальной и актуализирующимся потребностям – возможностям человека. Еще в 1926 г. К. Левин вводит понятие требовательного характера,

преобразуя его в дальнейшем в понятие «валентность». Основу требовательного характера, или валентности, составляют различия по интенсивности и знаку, но главное, они носят побуждающий характер. К. Левин, разрабатывая теорию поля и вводя понятие валентности, тем самым пытается выйти в пространство «многомерного мира человека», «схватить» в одной системе координат субъект и объект. Понятие валентности, в известном отношении, напоминает современное понимание смысла, о чем и пишет А.А. Леонтьев [15, с. 57–58]. Однако нам представляется, что в понятии валентности находит выражение не столько сам смысл, сколько знак соответствия качества предмета человеку. В данном случае понятия «валентность» и «смысл» не тождественны, так как первое из них характеризует знак соответствия психологического качества человеку.

В теории психологических систем механизм, обеспечивающим прохождение в сознание предметов и явлений мира, имеющих для человека ценность и смысл, выступают эмоции [16]. Эмоции «слипаются» с психологическими качествами, выступая механизмом их прохождения в сознание человека и в то же время формой, в которой фиксируется знак соответствия предмета человеку. Недаром в многочисленных публикациях, посвященных исследованию эмоций [4; 6; 17] и роли эмоций в мышлении [3; 16], эмоции трактуются как выражающие значимость предметов для человека и «непосредственное выражение отношения человека к тем или иным событиям и ситуациям» [4]. Вот это «слипание» эмоций и смыслов идет в общем эмоциональном потоке, «проталкивая» в сознание соответствие предметов человеку и знак этого со-

ответствия в актуальной деятельности его различным системам жизненных отношений. И одновременно в этом же потоке человек может открыть возможность организации новой деятельности в виде обнаружения ценностей предметов и знак этого соответствия развивающемуся человеку. Валентность находит свое выражение в эмоциях, которые выражаются в речи в вербальных оценках человека. Поэтому в ходе диалога человек передает не только отраженные ценности и смыслы, но и валентность как характеристику знака своего соответствия миру. Одним из первых явление, отражающее альтернативу смыслу – бессмыслицу, рассмотрел Ф.Е. Василюк [3], связывая его со смыслообразующими мотивами. Ф.Е. Василюк определяет ситуацию бессмысленной, если она не связана со смыслообразующими мотивами, говоря, что «невозможность» также имеет свою позитивную феноменологию, имя которой – бессмысленность. И задача человека – обретение или строительство смысла. Для нас открытие человеком невозможности использования данного качества предмета в актуальной деятельности есть антисмысл, а невозможность его использования для организации другой деятельности представляет собой антиценность. Валентность, на наш взгляд, как раз и выражает вот эти альтернативы: использование или неиспользование, организацию или неорганизацию, – схватывая их в одном понятии. Мы считаем, что установление валентности, т.е. знака соответствия предметов человеку, смысла или антисмысла, ценности или антиценности, осуществляет человек с помощью мышления в ходе деятельности.

Все эти рассуждения потребовались нам для того, чтобы показать, что в хо-

де решения задач испытуемые передают не только смыслы предметов, но и антисмыслы – отрицательные качества предмета, не соответствующего человеку, его актуальным потребностям и целям. Таким образом, в ходе совместной мыслительной деятельности посредством смыслопередачи происходит раскрытие смыслов партнеров, определяя тем самым становление их общих смыслов. Все это приводит к изменениям смыслового сознания, или смысловых полей многомерного мира испытуемых. Включение смысла или антисмысла в смысловое поле одного, изменение валентности смысла – все это процессы, которые характеризуют установление и развитие меры соответствия партнеров через развитие общих смыслов, общего участка образа мира, включенного в общие смысловые поля участников. И тогда можно говорить, что смыслопередача и смыслопостижение выступают и результатом совместной мыслительной деятельности, и ее механизмом, обеспечивающим ее движение, самоорганизацию и саморазвитие.

Следующий момент, который мы хотим подчеркнуть, связан с развитием ценностного сознания. В совместной мыслительной деятельности принимают участие как минимум два человека, две психологические системы, центром которых выступает человек, имеющий сложную уровневую структуру. Человек способен отразить не только качества предметов, соответствующих необходимости, т.е. потребностям, актуальной деятельности, но также такие качества предметов, в которых спроецирован он сам, через открывающиеся в предмете возможности. Вот этот момент обретения человеком соответствия между предметом и своими возможностями и может трансформировать его актуальную

деятельность, обеспечивая переход «возможность – действительность». В совместной мыслительной деятельности можно не только наблюдать такой переход, знаменующий собой самореализацию и саморазвитие личности, но и влияние партнера на этот процесс.

У человека ценности приняли «индивидуально-личностную составляющую жизненного мира» [13], поэтому каждый человек в диалоге проецирует в предметную действительность, которую представляет задача, те ценности, с которыми он себя отождествляет. Попытаемся представить условную картину, а именно: сведем многомерный мир человека и «сожмем» время и пространство его существования до ситуации решения задачи. В таком случае, если принять эту абстракцию, в определенной степени мир человека – это и есть он сам, продленный и представленный в задаче. Исходя из этого допущения, задача такова для человека, каков он сам, спроецированный в ней не только своими потребностями, но и возможностями. Но человек решает задачу вдвоем с партнером. Следовательно, партнер также выступает частью того мира, с которым взаимодействует человек, а значит, с определенной долей допущения можно говорить, что «здесь и сейчас» в определенной степени партнер таков для участника, каков он сам со своими актуальными потребностями и возможностями саморазвития, самореализации, спроецированными во втором участнике. Иначе говоря, партнер также является одним из тех «предметов» окружающего мира, на которые человек проецирует себя, отождествляя другого с возможностями развития и реализации себя. Тогда каждый участник для другого выступает в своем ценностном выраже-

нии, которое в данном случае можно трактовать как возможность развития, во-первых, себя в другом через другого и, во-вторых, другого через себя посредством себя.

Сходную позицию занимает, на наш взгляд, В.А. Петровский, развивая представления о персонализации. В рамках теории психологических систем его идеи можно продолжить следующим образом. Естественно предположить, что в ходе деятельности по решению задач, в ходе общения происходит сближение жизненных миров через актуализацию, трансляцию, постижение и принятие ценностей другого. Другой воспринимается как ценность, и иерархия открывающихся в нем, партнере, возможностей самореализации человека связана с борьбой систем жизненных отношений внутри первого участника. Иначе говоря, каким системам жизненных отношений соответствует партнер, связано с тем, что проецирует человек в партнера, какие ценности развития себя он выбирает; и тогда каждый участник для другого выступает тем миром или жизненным пространством, в котором и через которое происходит саморазвитие и самореализация человека. Но и второй участник продлевает себя в мир, выражая себя в общении и деятельности, в которых презентуются доминирующие у него системы жизненных отношений. И второй участник не только воспринимает партнера, но также включает в себя ценностно-смысловое содержание его актуального участка образа мира, т.е. осуществляет акты персонификации. В ходе совместной мыслительной деятельности происходит, таким образом, встреча различным образом построенных жизненных миров, в которых потенциальные возможности человека сосуществуют как ценности, как готовность через них

реализовать себя. И совместная мыслительная деятельность тогда представляется в виде двух встречных, но разнонаправленных процессов, идущих навстречу друг другу от партнеров: во-первых, процесса персонализации, т.е. проецирования себя в другого, или передачи особенностей своего жизненного мира другому; во-вторых, процесса персонификации, или порождения и расширения жизненного мира за счет ассимиляции, включения в него новых предметов через восприятие смыслов и ценностей другого человека (культуры).

Нам представляется, что за этими процессами – персонализации и персонификации – скрываются другие, базальные по отношению к ним, связанные с порождением новообразований, а именно процессы смыслопередачи и смыслопостижения. Собственно, смыслопередача и означает факт трансляции, передачи себя, своего жизненного мира в общения, в совместной деятельности, в том числе передачи не только смыслов, но и ценностей. Но факт смыслопередачи предполагает и второй процесс, встречный, идущий от партнера, связанный с готовностью принять передаваемое содержание жизненного мира первого участника и интегрировать его в свой образ мира, т.е. превращение воспринятых смыслов и ценностей в цели деятельности, предметы жизненного мира. Причем эти процессы смыслопередачи и смыслопостижения возможны при условии включения партнера в свой жизненный мир [1]. Партнер включается в образ мира и жизненный мир человека, если обретает для человека психологические качества полезности (смысл) и ценности. Иначе говоря, передача информации, а значит, смыслопередача и смыслопостижение возможны при условии, если каждый для другого

выступает или как значимый (в своем качестве быть полезным для партнера в данной ситуации взаимодействия и деятельности), или как ценность – в своей субъектной способности стать возможностью и пространством для развития другого, а также себя и обоих партнеров.

В наших экспериментах мы наблюдали явления, при которых у одних испытуемых обычное противоречие из задачи по физике отражается, но особым образом. Довольно часто противоречие не воспринимается как познавательное, но, как было показано в исследованиях О.К. Тихомирова, оно отражается на уровне эмоций [1, с. 5], и испытуемые «чувствуют» его. Таким образом, противоречие попадает в сознание, но конкретный предметный состав его не представлен, ибо для этого необходима трансформация актуальной деятельности в мыслительную. В таком случае можно наблюдать процесс того, как возможность организовать мыслительную деятельность, заложенная в задании, не находит соответствия у испытуемых, которые, эмоционально отразив такую возможность, не использовали ее. Образно говоря, испытуемые не находят себя в открывающейся возможности, через актуализацию которой, в ходе трансформации деятельности в мыслительную, происходит самореализация личности. И вот тогда нужен другой, который поможет увидеть и осознать противоречие. Возникает явление, при котором первоначально отражает противоречие один участник, но в структуре его жизненного мира возможность развить и трансформировать деятельность в мыслительную не всегда находит выражение. Однако, переживая противоречие эмоционально, первый участник в ходе общения передает другому свои эмоции,

а вместе с ними и факт обнаружения противоречия. И возникает ситуация, при которой эмоции первого участника «протолкнули» в сознание другого противоречие, на реализацию которого другой и переключается. Таким образом, ценности, обнаруженные первым участником, не находят у него своей реализации, но вызывают развитие самореализации у другого. И это проявляется в трансформации поисковой деятельности другого в мыслительную, в постановке мыслительной задачи и нахождении условий ее реализации.

Можно говорить, что бывают ситуации, когда ценности, отраженные и переданные одним, воспринимаются другим не только как возможность осуществлять деятельность, но и как эмоциональное, положительно окрашенное желание действовать. В этом случае ценности своей эмоциональной формой выражения как бы «резонируют» другого, актуализируя и активируя переход его личностных возможностей из готовности, потенциально активной формы, в действительность. Тем самым, мы считаем возможным говорить об осуществлении другим акта персонификации, изменяющего и развивающего его жизненный мир, в котором предметы предстают как возможности развития человека. Но второй стороной этого события являются акты персонализации другого, направленные на передачу первому участнику своих ценностей. Таким образом, совместная мыслительная деятельность предстает как та форма образа жизни людей, в которой происходит не только расширение и развитие ценностей человека, но она выступает основанием для роста потенциала самореализации участников.

Потенциал самореализации можно определить как концентрированную

форму выражения возможностей человека, «спроектированных» в его жизненный мир, превращения их в действительность для ее преобразования, саморазвития и изменения себя. И этот момент выступает четвертым аспектом проявления влияния каждого участника на другого. Последнее означает, что одним из условий развития человека и роста потенциала его самореализации выступает каждый участник. Каждый участник совместной деятельности посредством эмоциональной передачи смыслов, значений и ценностей своего жизненного мира способствует изменению ценностно-смыслового содержания сознания партнера, актуальной действительности, в которой действует человек, и того жизненного мира, в котором «живут» возможности саморазвития и самореализации человека.

Итак, мы знаем, что в мышлении человек действительно, как пишет Е.Н. Князева [12], сталкивается с веером возможностей, который «схлопывается» в выборе одного из путей. Какой путь выберет человек, зависит прежде всего от внутрисистемной борьбы между уровнями жизненных отношений у каждого человека. Исход борьбы определяет направленность развития жизненного мира личности через тот спектр ценностей, которые выбирает для себя человек. Но в совместной деятельности, в диаде или группе, сюда добавляется влияние, исходящее также от каждого участника, с которыми образуется психологическая система, совмещенная по происхождению, общая по новообразованиям. Причем влияние участника на каждого партнера связано с особенностями порождаемых в ходе деятельности психологических качеств каждого партнера, позволяющих воспринимать партнера: 1) как источник знаний, смыслов, цен-

ностей для первого участника; 2) как поле или пространство для развития личности (первого участника), как некую «идеальную форму» [1; 7; 11], «идеальную действительность» [8] для его развития, т.е. для самоизменения, самореализации и самоактуализации его личности. Необходимо также отметить, что этот процесс взаимный: деятельность и общение первого участника как бы объективируются и отчуждаются от своего субъекта, начиная жить в своем независимом от него существовании, выступая в качестве источника возможных психологических качеств, отражаемых участниками совместной деятельности, влияя на пути их развития.

Таким образом, взаимовлияние каждого участника в совместной мыслительной деятельности выражается: во-первых, в развитии предметного сознания участников через расширение круга значений; во-вторых, в развитии смыслового и ценностного сознания, реальности и действительности участников через обретение ими смыслов и ценностей – посредством смысловопередачи и смыслопостижения; в-третьих, в развитии самореализации участников за счет влияния другого, выступающего в данном случае в виде определенной «идеальной формы» («идеальной действительности»); в-четвертых, в росте потенциала самореализации посредством механизмов персонализации и персонификации. И все это составляет одно из возможных направлений социальной детерминации или взаимовлияния участников, с которым приходится иметь дело в образовании.

Завершая круг анализа, мы говорим, что акты обнаружения психологических качеств предметов и есть не что иное, как проецирование человеком своих социальных качеств

в жизненный мир. Открывая психологические качества предметов, человек тем самым творит действительность, с которой устанавливает взаимодействие. И в этих процессах представлено становление самореализации личности. То есть личностное в человеке, реализуясь в деятельности, проявляется в готовности обнаружения и развития новообразований, составляющих предметные основания самоорганизации психологической системы, совместной мыслительной деятельности. Та доля социального в человеке, которая «победила» в системе его жизненных отношений, будучи представлена и спроектирована в отраженных им психологических качествах предметов жизненного мира, вызвала развитие и формирование новообразований, обеспечивающих самоорганизацию актуальной деятельности. В то же время обретенные человеком психологические качества создают основы для его самореализации и саморазвития, а также основы для роста потенциала самореализации в совместной мыслительной деятельности за счет партнера и посредством развития партнера, а также посредством развития себя через развитие партнера. И все это представляет действительность общей психологической и совмещенных психологических систем, порождающих новообразования, но и самодетерминированных общими и индивидуальными новообразованиями.

Последние рассуждения потребовались нам для того, чтобы показать, что в обучении организация совместной мыслительной деятельности приводит к необходимости решения ряда проблем, центральными из которых являются проблемы смыслопередачи и вписывания информации в образ мира и жизненный мир другого чело-

века. Иначе говоря, передача знаний в процессе преподавания стыкуется с вопросом внедрения этих знаний в формирующийся образ мира обучаемых и влияния поступающей информации на формирующийся жизненный мир человека. Как показывают исследования, проведенные при изучении особенностей совместного мышления (А.В. Брушлинский, Ч.М. Гаджиев, В.А. Поликарпов, Я.А. Пономарев и др.) и формирования профессионального образа мира (Е.А. Климов, О.М. Красноярцева), наиболее адекватной формой конструирования профессионального образа мира является организация различных способов совместной мыслительной деятельности. Педагог, включаясь в общение с учениками, вступает с ними в совместную мыслительную деятельность по поиску и открытию нового, неизвестного, противоречивого. В этом случае люди работают как бы в одном смысловом пространстве, где их смыслы частично пересекаются, совпадают, образуя совмещенную психологическую ситуацию как общую часть жизненного мира. Именно для формирования такого совмещенного смыслового пространства, или общей психологической ситуации, являющейся продуктом и основанием для взаимодействия и развития совместной деятельности, и необходима смыслопередача, направленная на передачу, трансляцию партнерам своих индивидуальных смыслов. Поэтому для общающихся, взаимодействующих людей чрезвычайно важным является формирование общих смыслов, а в связи с этим осуществление функции смыслопередачи.

Позиция педагога в этом отношении представляется исключительной по своей насыщенности смыслопередачей на профессиональном уровне. Педагог через себя замыкает мир

культуры, социокультурный опыт и развивающегося человека в процессе обучения, являясь своеобразным посредником между миром человеческих ценностей и культуры и формирующимся миром ребенка. И эту функцию медиатора он выполняет, выступая в то же время для учеников в качестве «идеальной формы» (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Б.Д. Эльконин), через персонификацию которой учащиеся и усваивают, вписывают ценностное содержание культуры в свой образ мира, который становится ориентиром в жизненном мире учащихся.

Таким образом, знания, передаваемые преподавателем, не просто приобщаются к уже имеющимся знаниям обучаемых, но вызывают активность по их селекции, отбору. Вписывание выступает как иерархизация полученного знания в ценностно-смысловом содержании сознания. В данном случае наблюдаются как бы два потока, которые должны соответствовать друг другу: первый поток, идущий от обучаемого, предполагает его встречную активность в отборе информации, адекватной его смыслу, значениям и ценностям; второй поток – от преподавателя и других участников процесса обучения. Второй поток чрезвычайно важен в плане образования человека: новое знание вписывается обучаемыми при условии, если учитель передаст им информацию, уже несущую в себе его ценности, смыслы и значение. Последнее означает, что учитель выступает основным каналом смыслопередачи, через ценностно-смысловые особенности сознания которого развивающийся человек и приобщается к миру культуры. Иначе говоря, эффективная передача информации, инициация смыслов, формирование интереса к знаниям возможны, если в

качестве одного из условий этого процесса выступает следующее: если сам педагог переживает интерес, ощущает значимость материала и через трансляцию своих переживаний и смыслов осуществляет функцию смыслопередачи. Таким образом расширяется мир культуры в человеке, меняя человека, образовывая его.

Литература

1. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А.К. Белоусова. Ростов н/Д, 2002.
2. Брушлинский, А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. Самара: Самарский Дом печати, 1999.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
4. Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.А. Поплужный, О.К. Тихомиров. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
5. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991.
6. Вересов, Н. Предпосылки возникновения коллективной деятельности у старших дошкольников / Н. Вересов, П. Хаккарайнен // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 37–47.
7. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1983. Т. 2.
8. Громыко, Ю.В. Деятельностный подход: новые линии исследований / Ю.В. Громыко // Вопросы философии. 2000. № 2. С. 116–123.
9. Гузман, Р.Я. Роль совместной деятельности в решении учебных задач / Р.Я. Гузман // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.
10. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1986.
11. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2000.
12. Князева, Е.Н. «Я» как динамическая структура-процесс / Е.Н. Князева // Синергетика: человек, общество / под ред. В.С. Егорова, В.И. Корниенко. М.: Изд-во РАГС, 2000. С. 78–90.
13. Краснорядцева, О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.М. Краснорядцева. М., 1996.
14. Кудрявцев, В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка / В.Т. Кудрявцев. М.: Изд-во УРАО, 1997.
15. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Ле-

- онтьев. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2001.
16. *Леонтьев, А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 57–79.
17. *Пономарев, Я.А.* Психологические механизмы группового (коллективного) решения задач / Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев // Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. С. 279–285.
18. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников / В.В. Андриевская [и др.] // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 38–45.