– сдвиг во взаимоотношениях учителя и ученика в сторону диалога с учеником, поддержка его индивидуальности, создание условий для творческой самореализации, психологическое и диагностическое сопровождение образовательного процесса и др.

В образовательных организациях ОНПК студенты попадают в инновационную среду и начинают мыслить по-новому. В их сознании актуализируются процессы личностной и профессиональной идентификации, они начинают понимать смыслы педагогической профессии, намечают планы будущей педагогической деятельности.

Для университета важно то, что ОНПК позволяет осуществлять многовариантную подготовку учителей. Такая возможность возникает в связи с разнообразием видов практической педагогической работы и различными способами ее сочетания с теоретической подготовкой и индивидуальным подходом к студентам. Предстоит еще исследовать сравнительную эффективность различных вариантов профессионально-педагогической подготовки, выявить условия ее организации и факторы, под воздействием которых происходят наиболее интенсивное формирование и взаимопроникновение теоретических знаний и практического опыта работы студентов в школе, но уже сегодня ясно, что создание ОНПК эффективно влияет не только на формирование профессиональной направленности и педагогических умений студентов, но и на становление личности в целом, жизненную и педагогическую позицию, познавательную и социальную активность, педагогическую культуру. В связи с этим работа над созданием условий, необходимых для дальнейшего развития образовательно-научно-педагогического комплекса и превращения его в региональный центр инновационного педагогического образования, будет продолжена.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Высшая школа педагогического образования – инновационная подструктура Южного федерального университета. Концепция и стратегия развития. Ростов н/Д. : Изд-во «Булат», 2013.

2. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета : моногр. / Юж. фед. ун-т. Ростов н/Д. : Изд-во Юж. фед. ун-та, 2012.

Methodology of projecting of innovational space of pedagogical education in the federal university

There is proved that pedagogic education possesses unused reserves of modernization that consist in the possibility of strengthening of its absolute influence on the progress of all the life spheres of society, region, country through teachers able to work with the development processes and bring up the generation of innovators. In the context of this idea there are revealed the aims, mission, principles and strategic directions of development and modernization of the Academy of Pedagogic Education as the innovative substructure of the Southern Federal University.

Key words: *social demands to pedagogic education, innovational work, modernization, pedagogic education of the university type.*

Ю.А. ЧЕРНИКОВА, М.В. ГАЛЕНКО
(Волгоград)

ФЕНОМЕН ПОНИМАНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Анализируется процесс получения образовательного знания, которое является альтернативой традиционному образованию. Доказывается, что повышение эффективности образовательного процесса требует совмещения объективного дескриптивного знания и знания оценочного.

Ключевые слова: *непрерывное образование, традиционное образование, образовательное знание, понимание, объяснение.*

В настоящее время основная идея образовательной политики во всем мире состоит в определении личностной установки на непрерывное образование в течение жизни. Развернувшаяся в обществе острая дискуссия о принципах и возможных направлениях модернизации образования в России указывает на то, что к настоящему времени российская общественность осознала необходимость и актуальность комплексной реформы всей системы образования, которая должна соответствовать новым экономическим, организационным и социокультурным условиям.

© Черникова Ю.А., Галенко М.В., 2013

Критический анализ систем образования, предпринятый значительным числом российских и зарубежных авторов, позволяет утверждать, что непрерывное образование не может быть сведено к линейному росту классической образовательной парадигмы [21]. Как правильно отмечают Э. и Х. Тоффлер, традиционная образовательная модель явилась своеобразным отражением конвейерной организации труда раннего индустриального производства, для обслуживания которого люди и должны в массовом порядке получать образование, прежде всего, как исполнители [14]. Этой установке соответствует и сохранившаяся до нашего времени дидактическая модель, заложенная Я.А. Коменским. Она сохранялась благодаря относительно медленной эволюции общественного производства и обусловила относительное постоянство структуры и содержания как общего, так и специального образования. Фактически был сформирован тип «конечного» образования, продиктованный стремлением научить так, чтобы это было достаточным на протяжении всей социальной и профессиональной деятельности человека. Такой тип обучения называют объяснительно-иллюстративным, сообщающим методом, методом передачи абстрактной информации, «школой памяти» и т.п. Главной задачей образования здесь является выработка у обучающегося соответствующих знаний, умений, навыков. Они позволяют усвоить фиксированные методы и правила, предназначенные для того, чтобы справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями. Однако современное социокультурное пространство подверглось, как уже говорилось, ряду трансформаций и достигло того уровня развития, когда становится ясным, что применение знаний – творческая задача, решаемая каждый раз в новой ситуации.

На наш взгляд, в качестве альтернативы традиционному образованию, которое отождествляется с овладением рациональными знаниями, выступает процесс получения так называемого образовательного знания. Термин «образовательное знание» введен в научный оборот М. Шелером и представляет собой знание, полученное в ходе понимания и осмысления [19]. Чем отличаются понимание и осмысление от традиционных, привычных в образовательной деятельности объяснения и доказательства? Отличие, прежде всего, в том, что человек как субъект обучения рассматривается здесь с позиций интеллекта не только как теоретический субъект, а как личность, принадлежащая определенному культурному миру.

Получение знаний, составляющее стержень образования, не сводится к фиксации и запоминанию некоторой информации. Каждый индивид конструирует свое личностное знание из многих источников. Это, как правильно отмечает Х. Ортега-и-Гассет, и научные идеи и мысли, почерпнутые из идеального мира морали, поэзии, политики, а также жизненного опыта; существует и мир субъективной уверенности, который люди всегда принимают в расчет, хотя он не имеет интеллектуальной природы и наследуется как традиции и привычки [13].

С лингвистической точки зрения конструирование личностного знания является синтезом значения и представления. Значение слова как базовый термин лингвистики характеризуется теми чертами, которое слово имеет в общей системе языка, или короче – значение есть то, что о слове написано в словарях. Представление определяет слово, увязывая его смысл с контекстом или ситуацией, в которой оно употребляется. И если значение фиксирует не все, а только общие признаки, то представление имеет сугубо индивидуальный характер. У каждого есть свое субъективное и неповторимое представление предмета, и оно всегда локально ограниченное, конкретное, точное. Значение и представление являются неразрывными сторонами, формирующими личностное содержание мысли. Можно сказать, что понимание есть акт мышления, который связывает эти два элемента в единое целое.

Любой фрагмент знания становится понятным, когда значение слов, с помощью которых знание высказано, конкретизировано до уровня личностных представлений. Понимание – это подведение значения под представления о тех вещах, которые охвачены словом.

Лингвистическая интерпретация того, что называют пониманием, получила свое развитие в семантической концепции. С точки зрения семантики в процессе понимания происходит приписывание значения тому, что является предметом понимания. Другими словами, понимание близко той операции, которая называется интерпретацией, т.е. приписыванием содержания некоторой чистой форме.

Близкая к интерпретации версия понимания возникла и использовалась в далеком от описанного сегменте культуры, который известен под собирательным именем «герменевтика». Герменевтика как общая теория понимания в науках о культуре и исторических науках стала известна в основном благодаря исследованиям В. Шлейермахера, В. Дильтея и Х.Г. Гадамера [5; 20]. Значительный вклад в

развитие отдельных ее проблем внесли также известные философы XX в. М. Хайдеггер, К. Ясперс, Э. Гуссерль, М. Шелер, Ю. Хабермас [4; 15–19; 22]. Согласно этой теории, понятное в жизни человека – это привычное, соответствующее некоторой норме или традиции. В соответствии с герменевтическим методом некоторый феномен является понятным, если он включен в «горизонт истолкования», т.е. постигаемый мир открывается человеку лишь в той степени, в какой ему проясняется его собственный мир. Как отмечает Ю. Хабермас, понимающий, устанавливая связь между понимаемым и собственным миром, «схватывает содержание традиционного смысла, применяя традицию к себе и к своей ситуации» [16, с. 95]. Х.Г. Гадамер, оценивая активность интерпретатора, отмечает, что результат интерпретации является не истинным или ложным, но обоснованным, поскольку эксплицирует «само дело», его неявные, скрытые характеристики [1, с. 351–353]. Несомненная заслуга герменевтиков – выяснение структуры «собственного мира» как важнейшей детерминанты понимания. Здесь следует отметить два момента.

Прежде всего, зафиксирована тесная связь «собственного мира» не только с рациональной составляющей, интеллектуальными характеристиками интерпретатора, но и с социокультурным окружением. Отмечается его «погруженность» в мир культуры и в первую очередь – культуры гуманитарной. Такое погружение предотвращает многие заблуждения и, прежде всего, отождествление человека с представлением о том, что он знает о себе. Гуманитарная культура позволяет осуществить поворот от мира науки как единственного основания деятельности к миру жизни, или, точнее, к жизненному миру во всей широте жизненного опыта, соразмерного с искусством и историей. И это очень важно, поскольку рациональный и, прежде всего, естественнонаучный взгляд на мир ничего не может сказать о наших жизненных нуждах, о смысле человеческого существования, о субъективном мире, в котором присутствуют наши цели и устремления, обыденный опыт, культурно-исторические реалии, не тождественные объектам научного анализа.

Второе, что характеризует сущность герменевтической трактовки понимания, есть то, что разработано М. Хайдеггером и известно в философии и теории культуры как «онтологический поворот». Хайдеггер распространил герменевтический метод за пределы, установленные экзегетикой, в экзистенциальную сферу. В соответствии с таким расширением он выделил два уровня понимания и различил первичное, дорефлексивное понимание как способ бытия человека и вторичное понимание, имеющее рефлексивный характер. Первичное понимание Хайдеггер и его последователи определяют как предпонимание, предзнание, как «законные предрассудки», взращенные историческими традициями и контекстом индивидуального бытия. Роль предзнания в таком толковании заключается в формировании исходной направленности вторичного понимания.

В итоге получается, что герменевтическое понимание включает в себя индивидуальную иррациональную составляющую, которая вносит элемент информационной неопределенности и субъективизма. В этой связи возникает ряд вопросов. Как влияет столь высокая мера субъективного присутствия на качество итоговой, рефлексивной интерпретации? Возможны ли обнаружение и оценка скрытых иррациональных структур первичного понимания на рефлексивном уровне? Не получится ли так, что созданная в результате интерпретации картина будет вымышленным миром, малообоснованной субъективной фантазией?

Как нам представляется, герменевтическая трактовка содержит принципиально важный момент – сознание человека не только воспроизводит мир, каким он является, но и задает стандарты того, каким он должен быть и каким ему лучше быть. Однако соотношение этих двух противоположных моментов в рамках герменевтики не изучалось. Историческая школа в философии во многом изменила отношение к ценностям. Парадигматика Т. Куна, исследовательские программы И. Лакатоса и романтический бунт П. Фейерабенда показали, что ценности не могут быть удалены из процесса познания [10; 11]. К этой позиции близки идеи позднего Л. Витгенштейна, который, наряду с понятием «объяснение», пользовался понятием «оправдание», по смыслу приближающимся к термину «понимание». Однако и в исторической школе, и у Л. Витгенштейна отсутствует общий анализ соотношения истин и ценностей.

Исследование этой проблемы и удачный вариант ее решения представлены в работах, где понимание рассматривается в контексте теории ценностей [6–9]. Исходная трактовка понятия «ценность» определяется через соотношение со столь же фундаментальным понятием «истина». И истина, и ценность являются не свойством, а отношением мысли и действительности. Эти отношения противопо-

ложны, истина приложима к описанию объекта, т.е. такому отношению, когда содержание мысли определяется содержанием объекта. В ценностном отношении – наоборот: исходным является утверждение, а предмет должен утверждению соответствовать. Предмет хорош, когда он соответствует мысли, а если не соответствует – он плох. Слова «хорошо», «плохо» являются оценочными и свидетельствуют о том, что предметы, к которым они приложимы, относятся к ценностям. Говоря о языковых формах, в которых находит выражение ценностное отношение, необходимо подчеркнуть, что к ним принадлежат не только явные оценочные слова. К ним относятся и предложения, в которых зафиксированы идеалы, цели, стандарты, правила, различные виды норм, команды, обещания, традиции и т.п. [8].

Поиски истин и установление оценочных отношений – две взаимосвязанные операции, без которых невозможна человеческая деятельность. Однако если процесс поиска и усвоения истин тщательно разработан в традиционной эпистемологии, то структура оценочной деятельности считалась ясной в силу своей очевидности. Она представлялась прозрачной и простой и даже лишенной какой-либо структуры, поскольку первично дается уже в названии вещи, а для этого достаточно жизненного опыта и здравого смысла. В других случаях ее отождествляли с иррациональными операциями, такими, например, как эмпатия или интуитивное схватывание. Данная позиция до сих пор популярна в герменевтике и близких к ней направлениях философии и теории культуры [12]. Однако, на наш взгляд, герменевтическая версия, ограничивающая понимание гуманитарным контекстом с ярко выраженными элементами субъективного и иррационального, является спорной. В определенном смысле (в смысле односторонности) эта концепция напоминает неопозитивистскую доктрину, которая сводила мышление к объяснительным процедурам, в то время как герменевтика сводит творческое мышление исключительно к иррациональным процессам. И тут, и там имеет место односторонность, которая нарушает целостность мыслительной деятельности. Конечно, никакая человеческая деятельность невозможна без оценок, без субъективации мира. Однако человек не может свести все свои рассуждения к субъективации, тогда он окажется в иллюзорном мире собственной фантазии. Стремление к истине, объективирующая мысль и ценностное мышление должны находиться в гармонии и уравновешивать друг друга.

Этот тезис особенно важен для эффективной организации образовательной деятельности. Современное образование связано с усвоением обширного комплекса технических и естественнонаучных знаний, и было бы странным считать, что этот процесс должен реализоваться за рамками понимания. Понимание есть не что иное, как осмысление какого-либо объекта в контексте ценностей, а поскольку любой фрагмент действительности может быть предметом интереса или потребности, он неизбежно оценивается. Другой вопрос состоит в том, что в каждой области деятельности существует свой набор ценностей и, соответственно, своя схема понимания. Она включает в себя общепринятую и индивидуально предпочтительную «технологию» упорядочения ценностей по их важности и значимости. Оценивание предметов, их систематизация и обоснование с точки зрения иерархии ценностей и есть процесс понимания, рациональную составляющую которого невозможно не заметить. Очевиден, в частности, рациональный характер понимания, связанный с наиболее значимыми научными теориями. Они описывают и объясняют некоторое множество фактов. Однако эти же теории служат научными стандартами оценки других теорий и эмпирических фактов. Только теории как некий стандарт и эталон «разрешают» то, что можно наблюдать [2]. Иными словами, они являются ценностями, которые обеспечивают понимание природы. Участвуют ли в таком понимании иные ценности? Безусловно, участвуют. В. Гейзенберг, на работу которого мы ссылались, так описывает свою беседу с А. Эйнштейном по поводу понимания квантово-механических объектов. На вопрос Эйнштейна «Почему Вы, собственно, так упрямо верите в Вашу теорию, когда многие основополагающие вопросы еще совершенно не ясны?» В. Гейзенберг ответил, что он использует здесь эстетический критерий истины: «…должен признаться, что простота и красота математической схемы <…> обладают для меня большой убеждающей силой. Ведь Вы тоже должны были пережить состояние, когда почти пугаешься от простоты и завершенной цельности закономерностей, которые природа вдруг развертывает перед нами и которые для нас полная неожиданность. Чувство, охватывающее при таком озарении, принципиально отличается от удовлетворения, которое бывает, например, от сознания отлично выполненной профессиональной работы, будь то в физике или в другой сфере» [3, с. 64]. Понятно, что ценности, на которые ссылается

В. Гейзенберг, не являются рационально выведенными законами или эмпирическими правилами. Эти ценности имеют иную природу – их источником выступает эстетический вкус, зависящий от общей культуры личности.

Здесь важно отметить, что эстетические мотивы, вызывающие «чувство удовлетворения» и отличающиеся от «удовлетворения профессионального», не являются единственной составляющей понимания. Предмет оценивания в данном случае – сугубо рациональный объект, и его осмысление с эстетической точки зрения не исключает, а, напротив, предполагает в качестве необходимого элемента понимания определенную «дозу» объективной информации. И вообще в реальной практике мышления (особенно в образовательном процессе) объективное дескриптивное и оценочное знания редко бывают разделенными. Те утверждения, которые составляют контекст мышления, имеют чаще всего двойственный описательно-оценочный характер, и их разделяют на описания и оценки по признаку доминирования. Так, правило грамматики «*жи, ши* пишется через *и*» в одном контексте описывает, как функционирует язык, а в другом – предписывает, т.е. является грамматической нормой, сообразуясь с которой мы должны писать слова с указанными слогами.

Почти все определения, которые используются в науке и записываются в учебниках, также амбивалентны. Трудно провести границу между реальными определениями, описывающими классы объектов, и определениями номинальными, задающими определенный набор свойств у этого же класса объектов.

Научные законы, безусловно, являются дескрипциями и в другом контексте – стандартами, которым должно следовать в ходе научного познания и обучения. Приведенных примеров, на наш взгляд, достаточно для того, чтобы зафиксировать тесную связь объяснительных и оценочных элементов как в реальном процессе понимания, так и в реальном процессе объяснения. Такой подход, на наш взгляд, позволит перейти к непрерывному образованию и подготовить профессионала и личность, соответствующую нравственным и технологическим требованиям современной действительности.

Литература

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод. М., 1988.
2. Гейзенберг В. Избранные философские работы. СПб., 2006.
3. Гейзенберг В. Часть и целое (беседы вокруг атомной физики). М., 2004.
4. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная философия // Вопр. философии. 1992. №7.
5. Дильтей В. Введение в науки о духе. М., 1987.
6. Ивин А.А. Основания логики оценок. М., 1970.
7. Ивин А.А. Теория аргументации. М., 2000.
8. Ивин А.А. Ценности и понимание // Вопр. философии. 1987. №8.
9. Ивин А.А., Фурманова О.В. Философская герменевтика и проблемы научного познания // Филос. науки. 1984. №5.
10. Кун Т. Структура научных революций. М., 1962.
11. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. М., 2008.
12. Микешина Л.А. Философия познания. М., 2002.
13. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М., 1997.
14. Тоффлер Э. и Х. Создание новой цивилизации. Политика Третьей Волны. Новосибирск, 2000.
15. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000.
16. Хабермас Ю. Познание и интерес // Филос. науки. 1990. №9.
17. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.
18. Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.
19. Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.
20. Шлейермахер В. Речи о религии к образованным людям, ее презирающим. Монологи. СПб., 1994.
21. Шукшунов В.Е., Взятышев В.Ф., Романкова Л.И. Инновационное образование: идеи, принципы, модели. М., 1996.
22. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1993.

Phenomenon of comprehension and its role in the educational process

There is analyzed the process of acquiring of educational knowledge, which is the alternative to the traditional education. There is proved that increase of effectiveness of the educational process requires combination of the objective descriptive knowledge and evaluative knowledge.

Key words: *continuous education, traditional education, educational knowledge, comprehension, explanation.*