

ПОНИМАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

ЛОБАНОВА Нина Исааковна – канд. филос. наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. E-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

***Аннотация.** В статье предпринята попытка рефлексии над установками традиционного и технологического подходов к образованию. В результате проведенного исследования автор приходит к выводу, что оба подхода объединяет изначальная объяснительная установка. Она складывается стихийно-подражательным образом в течение нашей повседневной жизни и затем, также неосознанно, становится основой мировоззренческой позиции, реализующейся в сфере образовательной деятельности.*

Как сочетается с этой объяснительной установкой стремление к пониманию (без осуществления которого любой образовательный процесс оказывается неуспешным, незавершенным), нет ли между ними противоречия; что представляет собой феномен понимания как неотъемлемая часть образовательного процесса, какое место он в нем занимает? – эти и другие вопросы становятся предметом внимания и размышления автора.

***Ключевые слова:** традиционная образовательная парадигма, технологический подход к образованию, объяснительная образовательная установка, проблема понимания*

Образовательные технологии прочно вошли в теорию и практику российского образования. Однако, как это часто бывает с нововведениями, технологизация образования не решила, а лишь обострила ряд существующих проблем [1]. Одной из них стала проблема понимания, которая является центральной для системы образования.

Не будет преувеличением сказать, что технологический подход был вызван к жизни нуждами всех участников образовательного процесса. Он должен был вооружить учителя новой методологией, которая позволила бы устранить разрыв между объяснением (позиция учителя) и пониманием (позиция ученика), связав их в определенную последовательность шагов, и гарантировать успешное достижение результата учебного процесса.

Система образования в целом строится на принципе объяснения: родители, воспитатели в детском саду, учителя в школе, преподаватели в университете организуют познавательный процесс ребенка (ученика, студента) таким образом, что всегда оказываются в роли доминирующего агента –

того, кто объясняет, а ребенок – в роли того, кто воспринимает или не воспринимает объяснения. Потом, когда ребенок вырастает и сам становится родителем, учителем и т.п., ситуация меняется – точнее, меняются его роли в этой ситуации: из реципиента (адресата) он становится коммуникатором (адресантом), то есть в своем процессе познания (обучения) он за пределы объяснительной парадигмы не выходит. Любой акт познания всегда строится по этой отработанной схеме, усвоенной с детства, которую мы воспроизводим, становясь взрослыми.

Надо заметить, что эта модель распространяется не только на наши взаимоотношения с людьми, которые так или иначе участвуют в нашем процессе познания, но и на книги, картины, фильмы и т.д. Это проявляется, например, в той ситуации, когда мы оцениваем книгу как плохую, аргументируя свое мнение тем, что мы в ней ничего не поняли, а не поняли мы потому, что автор сложно, непонятно пишет (то есть непонятно объясняет, плохо доносит свою мысль до читателя): получается, что книга (автор) выступает в роли объясняющего

(коммуникатора), а я – понимающего (реципиента).

Таким образом, можно предположить, что технологический подход к образованию с заложенным в нем изначально стремлением контролировать образовательный процесс в целом и управлять всеми участниками образовательного процесса является логическим следствием, закономерным итогом развития традиционной объяснительной образовательной парадигмы, а вовсе не каким-то инородным телом, внедряемым в образование. Объяснение как установка присутствует в любых, даже интерактивных – так называемых субъект-субъектных – образовательных технологиях. Кризис современного образования во многом связан с кризисом традиционной объяснительной образовательной модели, которую технологический подход не отменил, а только усилил.

Непродуктивность объяснения как установки связана с тем, что здесь преподаватель пытается сделать за ученика его работу: исправить (восполнить) то, что ученик не смог схватить сам в акте понимания. Эта установка неосознанно присутствует в любом личном образовательном опыте (например, в таких типичных ситуациях: «Почему ты плохо знаешь физику?» – «Учитель плохой был, неинтересно, плохо объяснял»; «Почему любишь историю?» – «Учитель был замечательный, интересно преподавал»; и т.п.). Здесь акт понимания ученика ставится в зависимость от качества объяснения преподавателя, оказывается его необходимым (выводным) следствием. Между тем в подобного рода описаниях ситуации, по меткому замечанию социолога З. Баумана [2], не учитывается тот факт, что все действия ученика (в том числе и случившийся акт понимания или непонимания) являются результатом принятого им самим решения. Момент принятия решения (совершения выбора) исключен из системы традиционного образовательного взаимодействия «учитель – ученик», точнее, он пре-

дусмотрен только для учителя, поэтому такое взаимодействие на практике трансформируется в воздействие – то есть в технологию.

Подобные объяснения интересны еще и тем, что в самой их формулировке проявляется характерная особенность научного мышления типа science – неумение проводить различие между объектами живыми и неживыми. Об этом размышлял (на примере социологии) уже упоминавшийся З. Бауман. Он обратил внимание на то, что социология объясняет свои объекты посредством смысла, в то время как естественные науки – посредством причины: разница в установке, во взгляде на объект. «Объект науки, – пишет З. Бауман, – сконструирован наподобие природного объекта». Что это означает? – Что он «не наделен собственной волей», значит, целиком определяется и может быть объяснен посредством внешних причин. Говоря об атоме, можно задать вопрос: «Почему он движется по такой траектории?», но нельзя: «Почему он так поступил?». Первое предполагает действие объективных закономерностей, внешних причин, второе – собственное самоопределение субъекта, который наделяет свои действия смыслом, а значит, сам выступает для себя в качестве действующей причины. Однако в своей повседневной жизни мы эту разницу не улавливаем, и для нашего обыденного мышления характерно объяснение себя и себе подобных посредством мотивов или причин, например: «Я бегу на семинар, так как преподаватель сделал мне выговор за предыдущий пропуск; я готовлю обед, потому что голоден; я останавливаюсь перед светофором, потому что здесь очень большое движение» [2]. Все эти объяснения строятся таким образом, что мое поведение всегда оказывается следствием действия каких-то внешних факторов (обстоятельств), а значит, может быть охарактеризовано как несамостоятельное.

Впрочем, традиционная объяснительная образовательная парадигма в целом и тех-

нологический подход в частности таких тонкостей не учитывают. Поэтому, выступая в качестве руководителя того или иного образовательного проекта, который держит в своих руках все бразды правления, учитель не замечает, что ставит себя тем самым на место внешней действующей причины (своего рода перводвигателя), а ученика – в положение неживого объекта, которого нужно привести в надлежащее состояние восприятия темы, предмета и т. п.

Если бы речь шла о дрессировке, то подобная позиция могла бы иметь место, потому что собака – в отличие от человека – не обладает сознанием и свободой воли и именно поэтому не способна к пониманию, а только к усвоению и воспроизведению. Образование же, в отличие от дрессировки, строится целиком вокруг акта понимания, который является не воспроизведением, а воссозданием, то есть содержит в себе творческий момент открытия – «эврику» (даже если это открытие не в масштабах отдельной науки, а в масштабах отдельной личности).

Подлинная проблема образования – это неосуществленный обоими участниками образовательного процесса акт понимания; причем понимание здесь берется не только как операция мышления или качество восприятия, но и – в первую очередь – как возможное отношение к Другому, выстроенное в пространстве диалога двух равноправных субъектов. Пример этого мы находим у Сократа, чей метод обучения представляет собой альтернативу привычной нам образовательной модели.

Принципиальный момент для Сократа состоял в том, что совершенно исключался патерналистский, покровительственный характер позиции учителя. Учитель оказывался – ни больше ни меньше – случайным поводом. И только. Роль главного действующего лица отводилась ученику. Замечательное, вдумчивое разъяснение позиции Сократа дал С. Кьеркегор: согласно Сократу, «истина не привносится в незнающего

извне, но уже в нем пребывает» [3, с. 10]. Поэтому «конечная цель всякого вопрошания состоит в том, что тот, перед кем поставлен вопрос, сам уже имеет на него ответ и сам должен получить его из себя же» [Там же, с. 13]. Значит, учителю оставлена задача не давать знания (на которые он имеет исключительное право, предоставляемое ему дипломом, образованием, званием и выслугой лет), а помогать ученику приходить к ним – открывать их. Древнюю жреческую роль он должен сменить на роль повитухи.

«Сократ, – пишет Кьеркегор, – всегда оставался повитухой – не потому, что не имел позитивного знания, а потому что понимал: такое отношение – наивысшее, в какое только может вступить человек с другим человеком. С точки зрения Сократа, всякий исходный пункт, данный во времени – случаен, не более чем внешний повод. Таким же случайным и внешним оказывается учитель, и если он вкладывает себя и свои знания в обучение как-то иначе, тогда он не дает, а берет, то есть он в таком случае уже не друг другому и еще менее его учитель. Сократ обладал мужеством и самообладанием для того, чтобы всегда оставаться по отношению к другим людям всего лишь внешним поводом» [Там же, с. 10–12]. Ибо для него наивысшее отношение между человеком и человеком – это когда ученик дает учителю импульс и повод к пониманию себя самого, и учитель, в свою очередь, также дает ученику импульс и повод к пониманию самого себя.

Знание передать нельзя, отсюда – платоновский миф о припоминании. Если согласиться с Платоном (и Сократом), то вся наша образовательная система рушится, потому что она как раз основана на твердом, непоколебимом убеждении, что знание передать можно. А иначе как был бы возможен образовательный процесс?

А правда, каким образом это оказывается возможным? Что происходит в момент трансляции знания? Знать – значит пони-

мать. «Знаешь ли ты математику?» — означает: понимаешь ли ты ее? А можно ли передать понимание? Представим себе, например, как Пифагор приходит к ученикам и сообщает о только что сделанном им открытии. Ученики изумлены и просят объяснить. Пифагор объясняет, что это значит, как это возможно, почему и т.п. Но что-то при этом остается непередаваемым, что-то «выпадает в осадок». Что именно? — Опыт познания. Опыт твоего мышления — опыт того, как ты пришел к этой мысли, как и почему она зародилась именно у тебя в голове, — трансляции не поддается. В.В. Биbihин спрашивает: Пифагор «объяснит, и еще раз объяснит, но как передать опыт?» [4, с. 89] — опыт как то, что испытано, пережито, осмыслено, продумано, прожито и осознано именно тобой, опыт твоего усилия?

Современное образование обходит этот вопрос стороной, превращая опыт в набор формализованных приемов, процедур, способов и методов достижения целей — в конечном итоге, в технологию. Но может ли понимание стать технологией? Сомнения мешают утвердительно ответить на этот вопрос, ведь в опыте понимания есть то, что формализации не поддается. Однако современная образовательная система этого не учитывает. Знания являются здесь лишь хорошо или плохо усвоенной информацией. Преобразования информированности в осознанность не происходит [5, с. 14], так как полученное знание не становится личным открытием ученика. Э. Гуссерль замечает: все, что создано, открыто учеными, философами «мы еще должны добыть для себя сами» [6, с. 338]. И это утверждение справедливо не только для философии, но и для всех сфер культуры, в особенности — по отношению к сфере образования и науки.

Парадокс: если ученые, философы уже все открыли, зачем нам заново проделывать тот же путь, если можно, воспользовавшись чужим открытием, сэкономить свои силы и время? Пусть нам только хорошо

все объяснят, и мы поймем. Вряд ли. Потому что путь Сократа и Платона, Пифагора и Ньютона навсегда останется их «собственным путем» [7, с. 71]. Следовательно, то, к чему пришли они, мы должны достичь сами. Закон тяготения был открыт не один раз — а столько, сколько был понят. А.В. Ахутин прав: «Уразуметь что бы то ни было нельзя иначе, чем по-своему, в одиночку, самому, на собственный страх и риск» [7, с. 9]. «Потому что только то, что продумано самостоятельно — именно поэтому и является поучительным» — добавляет Э. Гуссерль [8, с. 164]. Вопрос: «Зачем открывать Америку заново или опять изобретать велосипед?» — не по существу. Ведь когда вы приезжаете в Америку в первый раз, она вам открывается так же, как Х. Колумбу, потому что до этого вы, как и он, ничего подобного не видели. Каждый раз, когда я пытаюсь понять, как устроен велосипед, как он ездит, как он собран, как он работает, — я изобретаю его заново.

Проблема подлинного знания (и, соответственно, образования) состоит не в том, чтобы донести до ученика результаты открытий Ньютона или помочь ему интерпретировать то, что говорили Пушкин или Карамзин. Проблема в другом: обратить внимание ученика на то, как они к этому пришли, помочь ему восстановить их ход мысли, чтобы сформировать свой.

Большая часть того, что мы знаем, — вовсе не результат затраченных нами усилий. Мы знаем что-либо не потому, что мы в этом воочию убедились или действительно это осознали, а потому, что мы этому поверили. Если предложить: попытайтесь открыть закон тяготения сами (восстановить, воспроизвести это открытие как бы впервые) — не доказать, а именно открыть, осмыслить свой опыт в физическом мире так, как будто вы еще ничего о физическом мире не знаете, — то мы обнаружим сразу, как это трудно. Мы никогда ничем подобным не занимались. Мы знаем закон тяготения, потому что поверили Ньютону или своему

учителю физики на слово. Но тогда чего стоят наши знания, получаемые в школе и в университете? Чему мы научились за годы познания? Что из того, что мы знаем, мы открыли (поняли) для себя сами?

Верить на слово – учебнику или учителю – гораздо легче: это избавляет от необходимости ставить себя на место Ньютона и пытаться понять не только то, что все это значит (что он хотел сказать), но и то, как мысль о гравитации могла появиться в его голове. Как надо думать, чтобы подумать то, что подумал Ньютон? Надо воспроизвести его акт мысли в качестве своего собственного – как своего рода мыслительный эксперимент, осуществленный в пространстве своего личного опыта и мышления.

Думается, что лишь знание подобного рода вправе считаться настоящим образовательным результатом. То, что мы получаем на выходе из школы (университета), – это информация, единственным способом усвоения которой (с нашей стороны) является акт веры. Между тем итогом образования должна быть не кладовая усвоенных знаний и даже не сформированные в результате этого компетенции, а накопленный опыт познания, ведь суть и ценность образования состоит именно в том, что оно формирует способность понимания как таковую. Образование делает человека способным понимать (постигать) что-либо или кого-либо. Насколько современное обра-

зование эту задачу выполняет (да и ставится ли она?) – это уже другой вопрос.

Литература

1. Лобанова Н.И. Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике) // Высшее образование в России. 2014. №2. С. 48–56.
2. Бауман З. Мыслить социологически. URL: <http://window.edu.ru/resource/440/42440/files/index.html>
3. Кьеркегор С. Философские крохи, или крупицы мудрости. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009.
4. Бибихин В. Чтение философии. СПб.: Наука, 2009.
5. Долженко О.В., Тарасова О.И. Образование: от масс-медиа к урокам бытия // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 12–17.
6. Гуссерль Э. Картезианские размышления // Э. Гуссерль. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. Минск: Харвест, 2000.
7. Ахутин А. Тяжба о бытии. М.: Русское феноменологическое общество, 1996.
8. Гуссерль Э. Письмо Г. Риккертю от 25.01.1910 // Э. Гуссерль. Избранная философская переписка. Т.1. М.: Феноменология – герменевтика, 2004.

Статья поступила в редакцию 1.06.15.

UNDERSTANDING AS A PROBLEM OF EDUCATION

LOBANOVA Nina I. – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Moscow. E-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Abstract. The article attempts to reflect on the attitudes that underlie the traditional and technological approaches to education. As a result of the research, the author concludes that both of these approaches are combined by an original explanatory setting, which arises spontaneously from our daily lives, and then, also unconsciously, becomes the basis of our worldview and our educational activities.

The question of explanatory setting, underlying the entire education system, again raises the problem of interaction between student and teacher: how to combine this explanatory setting with the requirement (the desire) to understand (without this intention any of

educational process is not successful, incomplete). The author focuses on such questions as: what is a phenomenon of understanding as an integral part of the educational process? What place it occupies in it? What is the correlation between the explanatory setting and understanding?

Keywords: traditional educational paradigm, technological approach to education, explanatory educational setting, problem of understanding

References

1. Lobanova, N.I. (2014). [Education and Understanding (to the Question of the Technological Approach in Pedagogy)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 48-56. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bauman, Z. *Myslit' sotsiologicheski* [Thinking Sociologically]. Available at: <http://window.edu.ru/resource/440/42440/files/index.html> (accessed 25.05.2015) (In Russ.)
3. Kierkegaard, S. (2009). *Filosofskie krokhi, ili krupitsy mudrosti* [Philosophical Fragments, or Fractions of Wisdom]. Moscow: St. Thomas Institute of Philosophy Theology and History Publ., 192 p. (In Russ.)
4. Bibikhin, V. (2009). *Chtenie filosofii* [Reading Philosophy]. Saint Petersburg: Nauka Publ., 536 p. (In Russ.)
5. Dolzhenko, O.V., Tarasova, O.I. (2009). [The System of Education as Mass-Media]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 12-17. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Gusserl, E. (2000). *Kartezijskie razmysleniya* [Cartesian thinking]. In: Gusserl, E. *Logicheskie issledovaniya. Kartezijskie razmysleniya. Krizis evropeiskikh nauk i transtsendental' naya fenomenologiya. Krizis evropeiskogo chelovechestva i filosofiya. Filosofiya kak stroгая nauka* [Logical Investigations. Cartesian thinking. Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. The Crisis of European Humanity and Philosophy. Philosophy as a Rigorous Science]. Minsk: Kharvest Publ., 752 p. (In Russ.)
7. Akhutin, A. (1996). *Tyazhba o bytii* [Litigation of Being]. Moscow: Russian Phenomenological Society Publ., 304 p. (In Russ.)
8. Gusserl, E. (2004). [Letter to G. Rickert under date of the 25th, January, 1910]. In: Gusserl, E. *Izbrannaya filosofskaya perepiska* [Selected Philosophical Correspondence]. Vol. 1. Moscow: Fenomenologiya – Germeneytika Publ., 310 p. (In Russ.)

The paper was submitted 1.06.15.

