

УДК 371.025.3  
ББК Ч 421.22

## ПОНИМАНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е. Г. Белякова

*Ключевые слова:* культура; образование; понимание; смысл; мышление; интерпретация; ценностно-смысловой контекст.

*Резюме:* статья посвящена проблеме понимания в образовательном процессе. Анализируется содержание категории «понимание» в гуманитарном знании. Раскрывается механизм смыслоактуализации в процессе понимания.

Проблема освоения социокультурного опыта в форме лично-ценного знания, включенного в картину мира, и способы жизнедеятельности человека, является актуальной в контексте гуманизации и гуманитаризации современного образования. Для становления «человека культуры», как сегодня определяется один из главных ориентиров образовательного процесса, необходимо установление контакта, коммуникации, взаимодействия между культурой и личностью, осваивающей ее содержание. Связующим звеном выступает *деятельность понимания*, делающая человека восприимчивым к знаниям, традициям, нормам, ценностям, культурным смыслам. Соответственно, для образования, которое является важнейшим механизмом саморазвития культуры, актуальным становится определение способов организации понимания средствами педагогического процесса.

В то же время *педагогическое содержание понятия «понимание»* нуждается в уточнении. Педагогической наукой в большей степени ассимилировано представление о понимании как *мыслительном процессе*. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» когнитивная сторона процесса понимания раскрывается как основная, что приводит к фактическому отождествлению понимания и мышления, сводит сущность понимания к установлению закономерностей и связей объективного мира [6, с. 206–207]. Вместе с тем, авторы указывают на *специфику данного процесса*, которая проявляется в особых способах репрезентации результатов понимания в сознании человека: «1) как непосредственное усмотрение «внутренним взором» реальности человеческой жизни; 2) как познание-переживание другого в собственном внутреннем опыте через данные извне знаки; 3) как развертывание самопонимания через расширение жизненного контекста и его постоянное переистолкование». Когнитивной интерпретации понимания придерживаются авторы, включающие в таксономию учебных целей репродуктивные формы мышления в качестве «понимания» (Б. Блум, В. Г. Королева, В. Н. Максимова, В. П. Симонов, М. Н. Скаткин), исследователи, рассматривающие механизмы понимания в контексте когнитивных технологий обучения (М. Е. Бершадский). В активно развивающейся в последнее десятилетие педагогической герменевтике акцент, напротив, делается на *ценностно-смысловой природе понимания как процесса, направленного на постижение смыслов и ценностей культуры, как условия рождения*

«личностного знания» (А. Ф. Закирова, Л. Н. Лузина, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима), на его личностных механизмах. Существование полярных подходов к определению сущности понимания говорит о сложности и многоплановости явления понимания и делает необходимым дальнейшее осмысление педагогического содержания этого понятия на базе современного гуманитарного знания.

Изначально представление о *понимании как «искусстве истолкования» текстов* складывается в средневековой филологической герменевтике. С середины XIX в. понимание как центральная категория герменевтической философии начинает широко использоваться в гуманитарных исследованиях (исторических, социально-антропологических), требующих реконструкции смысла проблемы, событийного контекста и мысли автора. С середины XX в. понимание начинает рассматриваться не как инструментально-логический акт, а как *универсальная познавательная способность и способ человеческого бытия* (Ф. Шлейермахер, Г. Г. Шпет, М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер, Ж. Деррида). Экзистенциальный подход уже целиком строится как *проблема понимания мира человеком через посредство его неповторимого уникального конкретного опыта*. Для А. Камю понять мир – значит свести его к человеку, оставить на нем человеческий отпечаток.

В семиотической теории культуры Ю. М. Лотмана процесс понимания культурных текстов рассматривается как центральный во взаимодействии сознания и культуры, в создании ментальной репрезентации реального мира. При создании собственной модели человек опирается на уже имеющийся в культуре опыт понимания этого мира – смыслы, ценности, средства понимания, зафиксированные в различного рода текстах и на разных языках. При этом текст выполняет не только коммуникативную, но и *смыслообразующую функцию*, актуализируя ранее возникшие и порождая новые смыслы. В вероятностной теории смыслов В. В. Налимова личность выступает как генератор и преобразователь смыслов, как открытая миру и способная преобразовывать его своими действиями, порождаемыми новыми смыслами.

*Творческая сущность* понимания раскрывается в трудах М. М. Бахтина: «Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество» [1, с. 19].

Психологическая сущность понимания может рассматриваться как *человеческая способность осмыслять, постигать содержание чего-либо, как самостоятельный когнитивный процесс постижения содержания, смысла и как его особый результат – выявленный смысл, зафиксированный в форме истолкования явлений, ситуаций, событий*. Понимание связывается с родовыми характеристиками человека и в этом контексте выступает *одной из целей познания и обучения* [2, с. 395–396]. Выделяются две традиции, по-разному оценивающие роль субъекта понимания в процессе освоения знания. *Субъект-объектная традиция*, характеризующаяся акцентом на «трансляции» социокультурного опыта, на передаче готовых знаний, выражается античной метафорой восковой таблички, на которой отпечатываются внешние впечатления, и более поздней метафорой сосуда, наполняемого содержанием. В про-

тивоположность этому метафоры, характеризующие *субъект-субъектную традицию*, подчеркивают роль процесса активного творческого понимания в освоении культуры. Метафора родовспоможения Сократа говорит о наличии предзнания у человека и роли наставника, способного майевтическими процедурами выявить это знание. В евангельской метафоре зерна проступает мысль о том, что знание вырастает в сознании человека, как зерно в почве, то есть является результатом внутренних усилий мышления, воображения, которые только стимулируются поступающей информацией. В этом случае познающий выступает как источник собственного знания, и именно таким путем он становится «преемником» культуры (Н. А. Мухелишвили, Ю. А. Шрейдер).

В психологических исследованиях проблема понимания активно разрабатывается одновременно в нескольких направлениях [3]. Кратко остановимся на специфике постановки проблемы и трактовке сущности понимания.

*Психологическая герменевтика* изначально складывается в психоаналитической традиции как процедура понимания и истолкования субъективных состояний клиента. Истокование оказывает влияние на становление способа понимания клиентом своих переживаний, формирование новых знаний, необходимых для самопонимания. Истинным истолкование оказывается в том случае, когда согласуется с полем переживаний и проблем клиента, в результате чего возникает целостное творческое понимание, объединяющее эмоциональные и когнитивные образования личности.

Понимание как способность к логическим выводам является предметом *логики-семантической традиции*. Процессы логического вывода рассматриваются как обязательные составляющие понимания. Человек как носитель знаковых систем, сформированных на основе прошлого опыта, осуществляет понимание двумя основными способами. В случае неполноты данных, содержащихся в сообщении, они выводятся из фрейма (смысловой рамки ситуации), с которым соотносится содержание сообщения. Если же данные не могут быть организованы в смысловую структуру, то для их интерпретации привлекается прошлый опыт, на основе чего строится смысловая структура более высокого порядка. Основными соединительными звеньями между входными сообщениями и сложившимися знаниями субъекта о мире являются умозаключения.

*Психосемантический подход* основное внимание уделяет проблеме конструирования понимающим семантического представления объекта понимания (значений). Это вопрос о том, какова субъективная форма существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, символические действия, а также знаковые, вербальные формы). Психосемантический подход позволяет выявить способы категоризации опыта – инвариантные и индивидуальные. В последнем случае реконструируются индивидуальные семантические пространства значений и личностных смыслов. Отечественная психосемантика взаимодействует с идеями А. Н. Леонтьева о структуре сознания, в которой основными структурными единицами полагаются «чувственная ткань» сознания, значения и личностные смыслы. Процесс понимания связывается с их взаимопроникновением и взаимодействием («осмысление значений» и «означение смыслов»).

*Психолингвистические аспекты понимания* связаны с анализом взаимосвязи понимания и процессов преобразования структур естественного языка. Понимание рассматривается как результат трансформации поверхностной структуры предложения в глубинную репрезентацию, имеющую смысловой характер. На интерпретацию оказывает влияние актуализированный опыт субъекта, его знания, коммуникативное намерение, параметры ситуации общения, в которой осуществляется понимание. В итоге преобразование текстовой информации оказывается процессом перевода языковых значений в форму субъективных смысловых образований, и интерпретация приобретает выраженный субъективный характер.

*В коммуникативном подходе* рассматриваются социально-психологические аспекты понимания. Взаимопонимание является результатом согласования целей собеседников и используемых ими постулатов общения. Существенное значение для достижения понимания партнера по общению и смысла его сообщения имеют доверие и доброжелательность в отношениях между коммуникантами. Интерпретация смысла сообщения может заметно меняться в зависимости от того, какие цели приписываются говорящему.

*Когнитивный подход* связывает процесс понимания с познавательной деятельностью человека, в ходе которой происходит формирование ментальных репрезентаций объекта понимания. Проблема понимания как проблема психологии мышления стала предметом теоретико-эмпирических исследований в школе С. Л. Рубинштейна [4]. В широком смысле понимание рассматривается как универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, непременный атрибут любого уровня познания и общения и каждого психического процесса. Включенное в мыслительную деятельность понимание является ее органичной частью и присутствует на всех фазах протекания мыслительного процесса, принимая различные формы (осмысление проблемы и проблемной ситуации, способов ее решения и т. д.).

*В рамках субъектного подхода*, развиваемого в последние десятилетия, начинают акцентироваться личностные механизмы понимания как проявления «личностного мышления» (К. А. Абульханова-Славская), а предметом исследования становится *интерпретация* как психологический механизм выработки личностного отношения к реальной действительности и представления о ней (А. Н. Славская). Выход в более широкий контекст проблемы понимания представляет собой «*психология человеческого бытия*» (В. В. Знаков), имеющая содержательные связи с экзистенциальной психологией. Данный подход, дистанцирующий себя от когнитивно ориентированных исследований, выводит на первый план феноменологию переживаний, ценностно-смысловую позицию субъекта, оказывающую решающее влияние на формирование смысла фактов, событий, ситуаций.

В традиционной дидактике с ориентацией на классическую рационалистическую модель сознания проблемой является оторванность представляемого в объективированной, обезличенной форме «готового» знания от контекста его порождения и, соответственно, сложность воспроизведения в учебно-воспитательном процессе условий, способствующих актуализации личностного смысла знания. В настоящее время представления о сознании, его внутренних структурах и формах актуализации его содержания существ-

венно расширились. В педагогике разрабатываются новые подходы, учитывающие многоаспектность сознания. Решение проблемы идет по пути поиска педагогических средств смыслоактуализации, в качестве чего предложены в школе «диалога культур» идея диалога как принципа и основной формы организации педагогического взаимодействия (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования (С. В. Белова), принцип установления связи между обучением и жизненным опытом учащегося – «витагенный» подход (А. С. Белкин), психолого-педагогические приемы организации взаимодействия содержания учебного предмета и ценностных структур личности обучающегося (Т. И. Гончарова). В знаково-контекстном подходе А. А. Вербицкого используется метод многоуровневого моделирования предметного и социального содержания деятельности в образовательном процессе как способ организации смыслообразующего контекста понимания. Продуктивным в данном контексте является подход к проблеме понимания учебных текстов и построения личностных смыслов у участников педагогического взаимодействия. В русле данной традиции предложены герменевтические процедуры погружения содержания обучения и воспитания в индивидуально-личностный контекст понимания (А. Ф. Закирова), перевода текстовой деятельности в дискурсивную (Н. А. Войтик), интерпретации педагогического и художественного текстов (Н. С. Буйко, С. Аквазба). В исследованиях Ю. В. Сенько (2000, 2004) показано, что внутри учебного взаимодействия всегда возникает «понимающий контекст» – сложное диалогическое отношение между педагогом и воспитанником, которое отражает «взаимодействие своего и чужого опыта, слова и действия, мысли и чувства на разных уровнях осмысления». Развиваемые Ю. Л. Троицким и В. И. Тюпой (1997) идеи коммуникативной дидактики состоят в том, чтобы уйти от информирования и управления процессом усвоения информации к общению и организации учителем эффективного контекста понимания. Понимание как смыслообразующий механизм обеспечивает перевод предметного содержания на ментальный язык внутренней речи. Условием понимания является диалог, постановка сознания учащихся в креативную (смыслообразующую и смыслопорождающую) позицию.

Рассмотренные педагогические исследования подчеркивают особую роль понимания не только в познании предметной стороны смысла (соотносимой с категорией «истина»), но и его социального содержания, осваиваемого личностью в пространстве ценностных отношений. Общая черта традиции состоит в признании за личностью основной роли в ее ценностно-смысловом самоопределении, акцентировании ее экзистенциальной сущности, реализуемой через взаимодействие со знанием.

На наш взгляд, *сущностные характеристики понимания связаны с интегративным, системообразующим и творческим характером данного процесса и разворачивающейся деятельности понимания в связке «культура – образование – личность»*. Понимание является ключевым моментом соединения сознания и социокультурного опыта, благодаря которому культурные тексты «оживают» в индивидуальном сознании и деятельности человека. Перевод культурного текста на язык значений и личностных смыслов осуществляется как в форме *мыслительного процесса*, позволяющего достичь адекватности

понимания содержания текста, так и через *интерпретативную деятельность*, позволяющую найти точки соприкосновения субъективного познавательного и эмоционального опыта и предлагаемого в тексте способа его упорядочения. Как составляющая мышления, понимание необходимо на разных этапах решения мыслительной задачи (осознание проблемы и ее формулирование, выдвижение гипотез, анализ и выбор возможных путей решения, корректировка результата). Достижение точности, полноты, глубины понимания свидетельствует о распредмечивании «объективной» стороны смысла, то есть существенных характеристик изучаемого объекта. Интерпретативная деятельность приводит в движение ценностно-смысловые структуры субъекта понимания, благодаря чему объект включается в систему лично значимых связей. В этом случае объект рассматривается человеком как жизненно важный, вступающий в «резонанс» с потребностями, целями, мотивами, смысловыми установками. Ценностное отношение актуализируется через помещение объекта понимания в систему смысловых связей (*«ценностно-смысловой контекст»*).

Культурный текст выступает в двух основных функциях. *Как способ аккумуляции общественно-исторического опыта, культурный текст привносит в индивидуальное обучающееся сознание культурную интерпретативную систему, упорядочивающую индивидуальную картину мира («осмысление значений»)*. В дальнейшем характер интерпретации может стать способом организации мышления, построения «картины мира», структурирования деятельности и системы отношений субъекта. *Как внешняя форма, наполняемая индивидуально-личностным содержанием («означение смыслов»), культурный текст позволяет актуализировать глубинные слои сознания, включающие личностные смыслы, верования, индивидуальные мифы, выразить их посредством системы значений и соотнести с общекультурными смыслами.* Интерпретативная активность может быть охарактеризована как *способ смыкания общекультурных (функционирующих на уровне значений) и личностных смыслов.* В образовательном процессе через взаимодействие обучающегося сознания с культурными текстами происходит воссоздание социокультурного опыта в актуальных формах познавательной, ценностной, коммуникативной, рефлексивной, творческой деятельности субъекта.

Если рассмотреть понимание как *лично-интеллектуальный процесс*, то есть как выстраивание в экзистенциальном пространстве личности целостной и динамичной картины мира и себя в этом мире, то становится очевидным, что работа понимания как когнитивного процесса – это лишь одна из возможных его форм. Понимание как компонент мышления функционирует только в определенном классе познавательных ситуаций и объектов. Применительно к культурным смыслам, постижение которых связано с построением личного смысла в ответ на инициирующий этот процесс культурный текст, необходимой составляющей понимания является выработка личного отношения к объекту понимания, то есть интерпретирование. Отметим, что процесс понимания характеризует, прежде всего, целостность личности, ее интегративное и интенциональное начало. Формирующийся в процессе интерпретации личностный смысл выступает как активный элемент системы, задающий способ организации ее элементов, саморазвиваю-

щийся и структурирующий жизнедеятельность человека. На этом этапе личностный смысл приобретает деятельный характер, выходит за пределы субъективности человека в сферу творческой деятельности в культуре, реализуя свое интенциональное начало.

В связи с внесением в педагогическую трактовку понимания нового содержания могут быть предложены также новые аспекты трактовки центральных для образовательного процесса категорий. Так цель образовательной деятельности должна включать развитие ценностно-смысловой сферы личности в образовательном процессе, акцентировать экзистенциальные стороны образования. Принципы обучения и воспитания также могут быть дополнены смысловой составляющей. Если в когнитивно ориентированной, «знаниевой» парадигме система принципов регулирует образовательный процесс в направлении усвоения научно-теоретических знаний и развития мышления обучающихся, то в смыслоориентированной парадигме ведущими оказываются принципы, регулирующие «производство» смыслов и развитие смысловых новообразований. Так, принцип активности может означать, что обучающийся изначально занимает по отношению к содержанию обучения не только активную интеллектуальную, но и осмысленную, избирательно-ценностную позицию, проявляет не только познавательную, но и смысловую активность, которая проявляется в сознании, реальной жизнедеятельности и системе отношений человека. Принцип научности, диктующий необходимость соответствия образования уровню современной науки, формирования у обучающихся обобщенных теоретических знаний, представлений о методах научного познания и способах исследовательской деятельности, может быть дополнен новыми идеями исходя из изменений в типах научной рациональности, в акцентировании ценностной рефлексии научного знания. Принцип проблемности обучения может трактоваться как необходимость осознания обучающимися противоречий не только в рамках учебно-познавательной деятельности, но и в контексте своей субъективности (конфликт представлений, мотивов, ценностей), что будет являться важной предпосылкой смыслоактуализации. Логичным является введение принципа смысловой ориентации обучения и воспитания, в соответствии с которым образовательный процесс выстраивается как поиск, обнаружение, построение личностных смыслов субъектов образования, а также реализация смыслов в продуктивных формах активности. В соответствии с данной трактовкой принципов иначе может быть выстроено содержание образования, которое наряду с научными знаниями может обращаться к другим многочисленным социокультурным источникам, позволяющим привести в движение процессы смыслового развития личности. Используемые в соответствии с целью образования методы обучения и воспитания должны создавать возможность для перевода общекультурных значений в личностные смыслы, а именно: обеспечивать такие характеристики педагогической ситуации, как смыслоактуализация и самопознание, продуктивный диалог смыслов, ситуации экзистенциального выбора и принятия решения, возможность занять экзистенциальную позицию по отношению к содержанию образования, психологическая безопасность и одновременно восприимчивость к смыслоценностной позиции, отличной от собственной, смыслополагание и целеполагание, творческая деятельность. Организационные формы, обеспечивающие возможность актуализации, построения и коммуникации смыслов в педагогическом

процессе, соответственно, будут отличаться от классических недирективностью педагогического управления, гибкостью и вариативностью в соответствии с конкретной педагогической ситуацией. Отдельно необходимо оговорить проблему готовности педагога к работе в контексте смыслоориентированного образования, которая включает личностную зрелость – способность психологически и этически сообразно осуществлять работу со смыслоценностной сферой ребенка, профессиональную готовность – владение соответствующими методами и приемами педагогической деятельности.

### Литература

1. Бахтин М. М. Человек в мире слова. – М., 1995.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004.
3. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001.
4. Знаков В. В. Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 163–170.
5. Знаков В. В. Понимание как проблема психологии мышления // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 18–26.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
8. Тюпа В. И., Троицкий Ю. Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс. – 1997. – № 3–4. – С. 6–8.

УДК 378.146.263:378.14.015.62:547  
ББК 74.58.2.22+74.265.7

## МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ НЕЗНАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ

**В. С. Черепанов,  
Т. А. Снигирева,  
О. Г. Комкова**

*Ключевые слова:* незнание; уровень незнания; классификатор незнаний и неумений; таксономическая модель незнаний – неумений; штрафной балл; штрафной балл испытуемого; средний штрафной балл выборки испытуемых.

*Резюме:* в статье приводится методика оценки уровней незнания обучаемых по учебному материалу «Базовые знания по органической химии».

Современная государственная политика по обеспечению качества образования в России предусматривает решение целого комплекса проблем, стоящих перед учебными заведениями (школами, гимназиями, лицеями, институтами, академиями и т. д.). Среди них можно выделить общую проблему оценки качества учебного процесса, а именно: оценки качества подготовки обу-