

Мухтар Изотов – Институт философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (Алматы)

ПОНИМАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. В данной статье показывается возрастание роли процесса понимания при переходе от дискретного образования к непрерывному. Показывается, что интеллектуальный капитал развивается на базе процесса понимания как непосредственном (интуитивном) вчувствовании, вживании субъекта в предмет понимания. Подчеркивается, что процесс понимания происходит в процессе взаимопонимания, коммуникации, диалога и пронизывает все связи человека с миром. При этом процесс понимания способствует приобретению знаниями осмысленного характера, поскольку понимание – это еще уразумение смысла или значения чего-либо. Без вхождения понимания в структуру человеческого капитала невозможны качественное формирование и наращивание человеческого капитала.

Ключевые слова: образование, знание, проблема усвоения знаний, человеческий потенциал, человеческий капитал, взаимопонимание, познание, коммуникация, диалог, герменевтика, культура мышления.

Новая парадигма образования, ориентированная на переход от знающей и поддерживающей педагогики к человекосозидающей и инновационной педагогике, предусматривает существенное изменение познавательной функции этого института. Дело в том, что конечное, дискретное образование исчерпало свои возможности; общество, основным ресурсом в котором является информация, настоятельно требует постоянного пополнения и обновления знаний, ибо без этого человек не может не только качественно и продуктивно работать, но и комфортно жить. Другими словами, образование становится образом жизни человека. Наращивание знаний, т. е. человеческого капитала не завершается на каком-либо этапе жизни человека, а продолжается всю его жизнь. Получается как в сказке: «Хочешь оставаться на месте – беги со всех ног, хочешь сдвинуться с места – беги еще быстрее».

Непрерывное образование является всеохватывающим по полноте (создает равные возможности для всех социальных и возрастных групп населения в плане удовлетворения познавательных потребностей), индивидуализированным по времени, темпам и направленности. Оно осуществляется как в специальных учебных заведениях, так и непосредственно в процессе жизнедеятельности индивида и отдает приоритет самосовершенствованию, самообучению и самовоспитанию, наращиванию человеческого потенциала.

Одна из основных проблем современного образования – постоянное увеличение объема знаний, который требуется усвоить учащимся. Эта проблема явилась следствием «информационного взрыва», вызванного научно-техническим прогрессом. Хорошо известно, что научная информация удваивается каждые 3–5 лет, а в ведущих отраслях науки (генетике, ядерной физике, космонавтике) – каждые 1,5–2 года. В этих условиях углубляется противоречие между возможностью учащихся усвоить определенный объем знаний и его опережающим ростом. Хорошо известен такой афоризм: «Образование – это знания, которые остаются после того, когда все забудешь». В этой связи очень важно, чтобы учащиеся достигли знаний на основе *понимания* изучаемого.

Проблема понимания и его соотношения с познанием (и объяснением) обсуждается давно и сегодня является актуальной и во многом спорной. Так, если у В. Дильтея понимание представлено как проникновение в духовный мир автора текста, неразрывно связанное с реконструкцией культурного контекста его создания, то у М. Хайдеггера – это специфически человеческое отношение к действительности, способ бытия человека в мире. Согласно Х. Гадамеру, понимание прошлой культуры неотделимо от самопонимания интерпретатора.

Теоретическое обоснование критериев отбора учебного материала, на наш взгляд, необходимо осуществлять на основе принципа *фундаментализации* образования, что даст возможность внедрить в учебный процесс теории высокой степени общности, обладающие повышенной информационной емкостью и прикладной универсальностью. Это позволит представить содержание образования в виде взаимосвязанных между собой блоков, включающих систему знаний, умений и навыков, а также ценностей, т. е. всего того, что входит в структуру человеческого капитала в качестве важных элементов, способных минимальными средствами передать необходимый объем знаний. При этом очень важно, чтобы каждый блок включал фундаментальные идеи классической науки в сочетании с важнейшими достижениями современного научного познания.

Разумеется, известное отставание образования от стремительно развивающейся науки неизбежно, но до определенных пределов. Если содержание учебных дисциплин не будет отражать новых, принципиально важных открытий науки, то для общества это может обернуться невосполнимыми потерями. Выпускники учебных заведений (прежде всего, профессиональных) окажутся недостаточно подготовленными к практической деятельности. Вот почему важным представляется построение образования, основанного на понимании изучаемого предметно-дисциплинарного материала.

Важно и необходимо преодолеть существующее в учебном процессе противопоставление естественнонаучных и гуманитарных знаний. Речь идет, в первую очередь, о подготовке учащихся, которая приводит к формированию «частичного» человека с технократическим стилем мышления. Между тем, в условиях демократизации общества гуманитарные знания

нужны каждому человеку, потому что они формируют его жизненную позицию, воспитывают гражданские качества, способности принимать эффективные решения и вступать в различные формы общения. Вследствие этого, любого специалиста при подготовке необходимо не только обучать специальным знаниям, но и придать особый вес наукам о человеке и обществе, преодолеть рациональную однозначность научно-технического знания, его жесткую определенность, знакомить «естественников» с теорией культуры, экономикой, социальной экологией, психологией, дизайном.

Однако человек может быть широко осведомлен в науках общественного цикла и, тем не менее, «творить» зло и насилие. Поэтому полноценная *гуманитаризация* образования невозможна без нее, *гуманизации*, означающей ориентацию всех изучаемых предметов на человека, его интересы, ценностные установки, смысл бытия.

Объективности ради, надо сказать и о неоправданном нигилистическом отношении к естественным и техническим наукам при подготовке «гуманитариев». Этот «гуманитарный изоляционизм» суживает горизонты мышления, не пробуждает интереса к естествознанию и технике. В результате и здесь при подготовке специалиста возникает определенная односторонность. «Гуманитариев» в процессе обучения необходимо знакомить с основами высшей математики, системотехники, синергетики, готовить к общению с компьютером.

Таким образом, гуманитаризация и гуманизация образования служат взаимообогащению наук, усилению их интегративных связей, проникновению гуманитарного мышления в «тело» всех учебных дисциплин, в том числе, методологии гуманитарного познания (понимания, интерпретации и объяснения).

В интеграционном ключе должно происходить не только обновление содержания образования, но и совершенствование технологий обучения, с тем, чтобы формировать у учащихся не репродуктивное, а творческое, научное мышление, концептуальным ядром которого являются высокая степень его динамизма, критицизм, умение выйти за пределы известного, широкий охват и глубинное понимание рассматриваемых проблем, алгоритмичность и прогностичность.

Формирование научного мышления учащихся должно пройти «...круг кругов, ведущий к преобразованию языка науки, научных знаний, методов и способов, из безличной формы всеобщности в личностную форму культуры индивида» [1, с. 54].

Ориентация образования на «зубрежку», механическое заучивание учебного материала подавляет мышление учащихся, особенно на ранних этапах их развития. Интеллектуальный капитал развивается лишь тогда, когда происходит осмысленное воспроизведение знаний и их четкая организация. Недаром говорят, что ум – это хорошо организованное знание.

Однако, пока методика обучения умственным действиям еще недостаточно хорошо разработана. Отчасти это объясняется тем, что мыслитель-

ные операции оказываются «свернутыми» и недоступными для их субъекта (учащийся нашел решение задачи, но объяснить, каким образом он пришел к этому решению, не может). Существенную помощь здесь могла бы оказать логика, изучение которой не только дисциплинирует мышление, но и повышает культуру общения.

Какими особенностями и возможностями обладает образование, позволяющее осуществлять социализацию человека и гуманизацию общества? Ответ на этот вопрос может быть найден при рассмотрении ряда фундаментальных философских проблем, и, прежде всего, не теряющей своей значимости гегелевской трактовки природы образования на основе понимания индивидуального Я как укорененного во всеобщем. В культуре и социуме осуществляются два встречных процесса, из которых складывается образование: первый, о котором говорил Г. Гегель, – подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть. Но необходимо отметить и второй – субъективизацию всеобщего опыта и знания в единичных формах Я и самосознания. Рассмотрение образования в этих двух ракурсах, где одновременно признается всеобщий характер Я и самостоятельное значение живой индивидуальной субъективности вне всеобщих форм, дает возможность выявить герменевтические смыслы образования.

Для Гадамера идеи Гегеля об образовании, изложенные последним, в частности, в «Философской пропедевтике», особенно значимы. Само гадамеровское изложение основ философской герменевтики в «Истине и методе» он начинает с образования – как ведущего понятия для гуманитарных наук и самой герменевтики. Требование всеобщности реализуется в практическом образовании как умение отвлечься от самого себя, дистанцироваться от посредственных личных влечений и потребностей, частных интересов, увидеть и понять то общее, которым в этом случае определяется особенное. Таким образом, совершаемый в образовании «подъем ко всеобщему» – это подъем над собой, над своей природной сущностью в сферу духа. В то же время, мир, в который «врастает» индивид, – это реальный мир, он образуется культурой, и, прежде всего, языком, системой символов и смыслов, а также повседневностью, опирающейся на обычаи, традиции, обыденное сознание в целом. В таком случае индивид, Я, предстает как особое «...всеобщее, в котором абстрагируются от всего особенного, но в котором, вместе с тем, все заключено в скрытом виде. Оно есть, поэтому, не чисто абстрактная всеобщность, а всеобщность, которая содержит в себе все» [2, с. 123.]. Это положение Гегеля из «Науки логики», проясняющее трактовку Я как всеобщего, принципиально не только для понимания его концепции образования. Оно позволяет преодолеть абсолютизацию абстрактного и всеобщего в трактовке субъекта познания и образования, учесть герменевтический опыт, предполагающий культурно-исторические составляющие эмпирического субъекта. Здесь речь не может идти о механическом «культивировании задатков», поскольку в

процессе образования как процессе вхождения в культуру меняется вся сфера чувственного познания индивида в целом, что и приводит к новому смыслоположению и пониманию действительности.

Интерииоризация элементов всеобщего – это лишь одна, хотя и важнейшая, составляющая процесса образования как утверждения всеобщего в единичном. Но существует и не менее значимый момент – субъективизация всеобщего, осуществляемая на уровне конкретного бытия данного Я. В этом случае реальные субъективно-индивидуальные проявления Я – бессознательное, неявное знание, разные формы предпонимания, индивидуальные эмоции и переживания – как и другие формы, традиционно именуемые иррациональными, существенно обогащают всеобщее, «привязывают» его к реальной жизни, наполняют образование живыми смыслами. Известно, что усвоение социальных смыслов – один из фундаментальных моментов образования, определяющих успех понимания всего того, что должно усваиваться в ходе образования. Проблема понимания в контексте образования обычно рассматривается в психологическом либо методологическом значениях, но при общефилософском подходе к образованию понимание предстает как философско-герменевтическая проблема, как интерпретация, представляющая собой индивидуальное смыслоположение и смыслопорождение, т. е. определенного рода субъективизацию, придание единичного характера всеобщему знанию и опыту, к которому «восходят» в образовании.

Очевидно, что при таком подходе к образованию выявляется особая роль различных неявных форм пред-знания, пред-понимания, пред-рассудков, которые также входят в индивидуальный смысловой контекст и, как это показано в герменевтике, обеспечивают понимание всего того, что содержится и осуществляется в образовании. Субъект образования предстает как человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, определяет уровни значений, скрывающиеся за буквальными значениями. Эта деятельность мышления в процессе образования оказывается не менее значимой, чем обычное накопление знаний, которое она существенно дополняет. Внутренний духовный мир субъекта – это целый мир представлений и образов, по выражению Гегеля, «погребенных в ночи Я». Они не могут быть исключены из смыслополагающей и смыслопостигающей деятельности субъекта в ходе образования. Однако до сих пор в современной парадигме образования все эти формы допонятийного, дологического и довербального «заклеймены» как иррациональное, «внезаконное», что существенно повлияло на господствующие парадигмы образования.

Эта фундаментальная проблема не исчерпывается обычным признанием «индивидуальных особенностей» человека, получающего образование. Речь идет о процессах понимания, осмысления, наконец, переживания, происходящих на индивидуальном уровне, предшествующих «восхождению ко всеобщему» в образовании и тесно связанных с познанием истины. Эта мысль весьма важна для вычленения проблемного поля общей теории об-

разования, а также признания фундаментальной значимости донаучного и вненаучного знания для понимания природы и проблем образования. Только на основе преодоления тенденции отождествления познания с научным познанием можно выявить, в частности, такие серьезные проблемы образования, как противоречия между формальным знанием, транслируемым в образовании, и коренными интуициями субъекта образования.

В современный период информационные технологии оказывают свое существенное влияние на все виды деятельности, в том числе, и на трансляцию как научного, так и ненаучного знания. Они преобразовывают знания в информационный ресурс общества. Теперь они, а не книги обеспечивают хранение, обработку и трансляцию информации. Возникла система дистанционного обучения. Человек оказывается перед лицом новой реальности, предлагающей ему виртуальные способы взаимодействия. Компьютерным технологиям свойственны анонимность и безразличность, игровая компьютерная промышленность прививает прагматизм, разрушает общезначимые моральные ценности. В этих условиях строй реального мировосприятия и мироощущения индивида страдает негативами затрудненной самоидентификации. Поэтому известная концепция личностного знания М. Полани требует своего развития в контексте вышеотмеченной ситуации.

Прежде всего, следует рассмотреть проблему человеческого понимания в условиях постоянного нарастания потоков информации. Без понимания невозможен важнейший процесс усвоения человеком знаний, т. е. их неразрывной связи с личностью. В отличие от информации, знание не является товаром, который можно купить. Оно должно быть глубоко усвоено личностью на основе его *понимания*. Это очень важно в условиях инновационной экономики, когда усиливается роль личностного фактора, когда сами люди реализуют свое поведение, исходя из собственного понимания полезности и богатства.

Представитель эволюционной методологии, американский философ С. Тулмин в своей книге «Человеческое понимание» выдвинул идею «интеллектуальной инициативы», управляющей историческим развитием знания [3]. Тулмин подчеркивает роль лидеров и авторитетов в развитии науки. Исторически сменяющие друг друга ученые воплощают историческую смену процедур объяснений. Содержание науки предстает в виде «передачи» совокупности интеллектуальных представлений следующему поколению в процессе обучения. Каждое новое поколение, развивая свои собственные интеллектуальные перспективы, в то же время оттачивает оружие, чтобы, в конечном итоге, завоевать приоритет своей специальности. По мнению Тулмина, социальные факторы ограничивают возможности и побудительные мотивы интеллектуального новаторства, они необходимы, но решающими в процессе «улучшения понимания» являются интеллектуальные факторы.

Наиболее важные изменения связаны с заменой самих матриц понимания или наиболее фундаментальных теоретических стандартов. Тулмин выдвигает идею «интеллектуальной инициативы», управляющей истори-

ческим развитием знания. Ведущая роль принадлежит представителям «научной элиты», которая является носителем научной рациональности. От нее зависят успешность «искусственного отбора», «выведение» новых продуктивных популяций понятий. Изменения в науке зависят от изменений установок ученых, поэтому велика роль лидеров и авторитетов, т. е. личностей, в развитии науки.

На чем основывается понимание? Отвечая на этот вопрос, К. Поппер отмечает, что «понимание основывается на нашей общей человеческой природе («человечности»). В своей глубинной форме это – своего рода интуитивное отождествление себя с другими людьми, в котором нам помогают выразительные движения, такие, как жесты и речь. Кроме того, это – понимание человеческих действий. И, наконец, это – понимание творений человеческого духа» [4, с. 179].

Надо сказать, что обыденность понимания, иллюзия легкой, почти автоматической его достижимости долгое время затемняли его сложность и комплексный характер. Часто обходятся без дефиниции этого понятия или ограничиваются указанием на то, что оно является основным для герменевтики. На наш взгляд, процедуру понимания не следует квалифицировать как чисто иррациональный акт, «эмфатическое постижение – вживание». Иррациональный момент здесь хотя и присутствует, но он ни в коем случае не является основным. Но нельзя и принижать значения этого момента, и, тем более, полностью отвергать его «присутствие» в герменевтических рассуждениях. Но при всем при этом понимание нельзя смешивать с тем, что называют «озарением», «инсайтом», интуицией, хотя все это в процессе понимания есть.

Наряду с описанием, объяснением, истолкованием (интерпретацией), понимание относится к основным процедурам функционирования научного знания. Многочисленные подходы к исследованию понимания показывают, что процесс этот обладает своей спецификой, отличающей его от других интеллектуальных процессов и гносеологических операций. Понимание не следует отождествлять с познанием («понять – значит выразить в логике понятий») или смешивать с процедурой объяснения, хотя, конечно, они связаны между собой. Однако, чаще всего, процесс понимания связывается с осмыслением, т. е. выявлением того, что имеет для человека какой-либо смысл. Вот почему вполне приемлемым является вывод о том, что «понимание как реальное движение в смыслах, практическое владение этими смыслами сопровождает всякую конструктивную познавательную деятельность» [5, с. 17], есть ее необходимый момент.

Отметим, что понимание может выступать в двух ракурсах: как приобщение к смыслам человеческой деятельности и как смыслообразование. Понимание как раз и связано с погружением в «мир смыслов» другого человека, постижением и истолкованием его мыслей и переживаний. Понимание – это поиск смысла: понять можно то, что имеет смысл. Тем самым понятие «смысл» является ключевым в решении проблемы понима-

ния. Смысл – это не только синоним значения языковых выражений (слов, предложений и т. п.). Это – сложное, многогранное явление. Во-первых, под смыслом необходимо иметь в виду «к чему» и «ради чего» всякого поступка, поведения, свершения. Во-вторых, у смысла есть направленность, точнее, он сам есть направленность к какому-то концу, т. е. предназначение, конечная цель чего-либо (смысл жизни, смысл истории и т. д.). Этот процесс происходит в условиях общения, коммуникации и диалога.

При этом следует избавиться от противопоставления знания и понимания. Если исходить из традиционного субъект-объектного противопоставления, то знание сводится либо к обнаружению внешнего смысла, либо к его субъективному творению. Действительно, при абсолютизации объектной стороны мы исходим из предположения, что объект наделен неким смыслом, человек же, при соблюдении определенных правил мышления, может этот смысл раскрыть с разной степенью истинности. Знание и понимание здесь тождественны, но возникает проблема обоснования их истинности. В другом случае, при абсолютизации субъекта, знание превращается в «понимание» или наделение смыслом предмета, который сам по себе им не обладает. В этом случае знание и понимание противоположны. Различные понимания могут сосуществовать и конкурировать друг с другом, но вовсе не потому, что одни из них истинны, а другие – нет. Рациональное сопоставление интерпретаций невозможно, а, следовательно, нельзя говорить о развитии понимания. Определение субъекта познания как мыслительного коллектива дает возможность наметить пути позитивного решения этой проблемы.

Понимание должно трактоваться как процесс порождения и усвоения смыслов в ходе исторически обусловленного процесса деятельности человека. Здесь его структуру можно описать как субъект-субъектное взаимодействие. Смыслы не предшествуют пониманию, а порождаются им самим. Человек наделяет смыслом предметы, либо используя уже имеющиеся в культуре образцы, либо создавая новые, ранее не использовавшиеся смыслы. В первом случае можно говорить о подключении человека к культуре, во втором – об увеличении культурного фонда, но в обоих предполагаются творчество и личные усилия. Процесс смыслопорождения детерминирован духовным потенциалом субъекта, его целями, жизненными ориентирами, социально-культурными предпосылками осмысления реальности.

При субъект-субъектном понимании смысл обнаруживается не в отчужденном знании, а в осознании нерасторжимости понимающего и понимаемого. Его суть состоит в том, что оно не может быть однонаправленным. Понимая себя, мы понимаем нечто, и лишь через понимание нечто можем понять себя. Этот вид понимания не ограничивается сферой отношения людей друг к другу, он имеет место и во взаимоотношениях человека и природы. Природа предстает как полноправный участник диалога, направленного к установлению взаимопонимания.

Как известно, Макс Вебер (1864–1920) свою общесоциологическую концепцию назвал «понимающей социологией» [6, с. 719]. Думается, что

это касается важнейшей роли понимания не только в социологии, но и во всех других преподаваемых дисциплинах. Поэтому нужно стремиться создавать «понимающее образование» как сердцевину наращиваемого человеческого капитала.

Литература

- 1 Библер В. Мышление как творчество. – М.: Наука, 1975. – 412 с.
- 2 Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1975. – 385 с.
- 3 Тулмин С. Человеческое понимание. – М.: Мысль, 1984. – 362 с.
- 4 Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. – М.: Аспект, 2002. – 579 с.
- 5 Загадка человеческого понимания. – М.: Наука, 1991. – 250 с.
- 6 Вебер М. Избранные произведения. – М.: Мысль, 1990. – 748 с.

Түйін

Изотов М.

Зерделеуге негізделген білім беру жүйесі мен оның адами капиталды қалыптастырудағы рөлі

Бұл мақалада білім беру жүйесінің дискретті түрден үздіксіз формаға өтуі жағдайында ұғынушылық үрдісі рөлінің өсуі көрсетіледі. Оған қоса, субъектінің ұғыну затына толығымен беріліп, оны тікелей сезінуі түрінде адами капиталдың негізінде дамитыны көрсетіледі. Ұғынушылық үрдісі өзара түсіністік үдерісі жағдайында, диалог пен коммуникация барысында қалыптасып, адамның әлеммен байланыс түрлерінің барлығын қамтиды. Бұл жағдайда ұғынушылық үрдіс ұйғарылған сипаттағы білімді иеленуге септігін тигізеді, өйткені, ұғынушылық белгілі бір заттың мәні мен мазмұнын жете түсінуді де білдіреді.

Summary

Izotov M.

The Understanding Education and its Role in Human Capital Foundation

The article shows the growing role of the process of understanding on the transition from a discrete to a continuous education. The article shows that the human capital develops on the base of the process of directly understanding. It is emphasized that the process of understanding is formed within the process of understanding, communication, dialogue, and permeates all human communication with the world. Also the process of understanding contributes to obtaining of the meaningful knowledge, because the understanding is also the comprehension of the meaning of something.