

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.73

DOI: 10.23951/2307-6127-2017-1-173-177

ПОНИМАНИЕ КАК ЕДИНИЦА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С. Н. Колпаков

МБОУ «СОШ № 49», Томск

Рассматривается образовательное содержание акта понимания в контексте педагогики Совместной деятельности. Выделяются функции этого действия: смыслопорождение, познавательная функция и психологическая функция. Выдвигается предположение, что если смыслопорождение рассматривать как базовое значение, то образовательный потенциал действия по пониманию максимален и содержит возможность реализации всех остальных функций. Именно в педагогике Совместной деятельности организация ситуаций понимания как акт смыслопорождения – базовая единица содержания образования, позволяющая решить проблемы формализации образовательной деятельности в школе, снижения ее манипулятивного характера и создания условий становления авторства как результата образования.

Ключевые слова: *понимание, совместная деятельность, совместное действие, содержание образования, образовательное содержание, организация ситуаций понимания.*

Слово «понимание» в образовательном контексте встречается достаточно часто, особенно в аспекте оценки качества образования. Достаточно вспомнить противопоставление понимания зубрежке в словах многих учителей. Да и в пояснительных записках к программам понимание изучаемых явлений записано как результат их реализации. Но очень редко акт понимания рассматривается как единица содержания образования, и совсем мало примеров, где действие по пониманию рассматривается как базовая единица содержания образования, определяющая всю его продуктивность и результативность. Один из таких педагогических фактов – это педагогика Совместной деятельности (СД), разработанной Г. Н. Прокументовой с коллегами [1–3], в которой, по ее словам, образование строится не от понятия к пониманию, как вроде бы должно быть по логике, а, наоборот, от *понимания к понятию*. Базовой характеристикой образовательного содержания совместных действий, по которому мы различаем качество образования, является *организация ситуаций понимания* [4, 5]. Какие проблемы будут решаться, если понимание будет рассматриваться как базовая единица содержания образования? Каковы условия, при которых это возможно? Вот вопросы, на которые хотелось бы ответить.

Акт понимания часто рассматривается авторами как действие вторичное, опосредованное чем-то другим. Например, в своей книге «Концепция современного естествознания» Г. И. Рузавин [6] рассматривает понимание как функцию объяснения, которая вне этого процесса невозможна. Более того, он формулирует мысль о том, что акт понимания возможен только как постижение смыслов и мотивов другого человека. Такой психологизм не

позволяет, по мнению автора, строить понимание природных явлений, а уж тем более предметного содержания, так как «в явлениях природы не существует ни целей, ни намерений, ни мотивов, а тем самым и вложенного кем-то смысла» [6, с. 15–16].

Примером иного масштаба акта понимания является герменевтика, искусство интерпретации текстов. В этой области понимание-интерпретация возведено в методологический принцип [7] и рассматривается как познание, как универсальный способ освоения мира («опыт»). Только потом – это акт самопонимания интерпретатора как процесс поиска смысла («сути дела») [8]. Ориентация на понимание как познавательный акт заставляет обсуждать в герменевтике проблему предпонимания, без которого невозможна интерпретация и которое состоит из жизненного мира переживаний [9] и встроено в определенную культурную традицию [10].

Краткий анализ этих двух примеров позволяет сделать три вывода. Во-первых, за актом понимания скрыто несколько образовательных процессов: постижение целей и мотивов другого (в некотором смысле это толерантность), условие познания окружающего мира через интерпретацию, и смыслообразование как обобщение «жизненного мира». Во-вторых, если базовым процессом рассматривать психологический аспект (понимание другого), то исчезает познавательная функция. Интерпретация как базовое значение понимания заставляет обсуждать необходимость смыслообразования. В-третьих, можно предположить, что если при построении понятия действия по пониманию опираться на представления о нем как трансценденции [11], как поступок – личностное и ответственное действие [12], то образовательный потенциал этого действия существенно расширяется. И помимо самопонимания включает в себя условия познания окружающего мира и постижения мотивов и целей другого.

Сегодня в связи с внедрением ФГОС нового поколения качественно меняется предмет образования. Переход от предметного аспекта к действию как единице содержания образования сместил акцент в поиске способов модернизации образования из плоскости ответов на вопрос «Что изучать?» в плоскость ответа на вопрос «Как изучать?». Такое неэволюционное изменение предмета образования решает в том числе важную проблему *формализации учебного содержания*. Отталкиваясь от информативной функции знаний (а информацию можно только воспроизводить), посредством действия мы можем сделать из знаний средство и позицию, что предполагает возможность самостоятельности и инициативности в своих действиях. Но мы не замечаем, как, решая проблему формализации содержания, порожаем проблему *формализации способов освоения учебного содержания*. Ведь такой опыт смены предмета образования уже есть. Я имею в виду практику развивающего обучения (РО) Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Постановка учебной задачи всегда поляризует класс на тех, кто принимает эту задачу значимой, и тех, кто не принимает. А отказ от учебной деятельности делает невозможным и ту образовательную результативность, которая в ней заложена. Ограниченность возможности детей влиять на содержание совместных действий (через проблематизацию оно определено учителем) и способ освоения этого содержания (способ определен учебной задачей) снижает, но не снимает проблему *формализации образовательной деятельности*.

Для расширения возможности участия детей и педагога в проектировании содержания совместных действий и способов совместной деятельности необходимо включать в образовательную ценность личный опыт участников совместной деятельности. Описание, обогащение, исследование, сравнение, обобщение разного личного опыта детей и педагога должно стать основой *организации акта понимания*. Выход в *свободную беседу* [13], выход за пределы предметного содержания, максимальное расширение границ феноменов описания – основа работы с пониманием как базовым актом содержания образования, что, конеч-

но, выглядит излишним как в традиционной практике, так и в практике РО, так как исследование личного опыта лежит во внепредметной (внекультурной) области.

Включение разного личного опыта педагога и детей в выработку и проектирование содержания, а также форм и способов совместной деятельности неизбежно предполагает многообразие и разнообразие траекторий освоения учебного материала. Но тогда неизбежно встает проблема *соорганизации разного*, построения *совместности*. Поэтому только в том случае, когда базовой единицей содержания образования становится *совместное действие* взрослого и ребенка, понимание станет базовой единицей содержания образования. Поляризация, сопереживание, отождествление, ценностная идентификация и диалогизация [3, 4] – через эти способы совместной деятельности должны быть интерпретированы УУД, обозначенные в ФГОС как образовательные результаты.

Вне контекста совместности включение действия в содержание образования порождает проблему *манипулятивности*. Мало того, что образовательная задача, связанная с формированием действий, всегда предполагает частичную манипулятивность позиции педагога, приобщающего детей к «своей» ценности. Еще и дети приучаются думать, только если будет внешний постановщик проблем. А на выходе из школы будут формироваться выпускники, которые будут креативны, с умением мыслить, но не способны самоопределиваться без внешнего лидера. Тогда они легко могут стать объектами манипуляций, пусть более изощренной, чем прямое манипулирование. Это будет невозможным, если отказ педагога и детей от запланированной деятельности нужно воспринимать не как неприятность, которую надо преодолеть, а как образовательную ситуацию, требующую расшифровки. Точно так же требует расшифровки ситуации возникающей совместности. Поэтому в большей степени нужно обсуждать не акт понимания, а *организацию ситуаций понимания*, которые непредсказуемы ни по времени, ни по содержанию.

В одной из последних своих лекций Г. Н. Прозументова говорила о проблеме лидерской истерии: «Что же касается субъектной позиции, то я бы очень осторожно развела субъектную и авторскую позицию. Потому что субъект – это... покорение, это лидерство... Посредством этой позиции происходит покорение мира. Субъектная позиция – это всегда довольно жесткая, экспансивная позиция... лидер – это очень опасная позиция как для окружающих, так и для самой личности. Это во многом разрушительная позиция» [14]. Становление авторских форм жизни, основанных на процессах становления, образования, переосмысления как альтернативы субъектности – еще одна функция понимания как совместного действия.

Список литературы

1. Прозументова Г. Н. Концепция развития Школы Совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1997. Кн. 1. С. 10–51.
2. Прозументова Г. Н. Образование субъекта совместной деятельности – проблема изменения содержания образования в Школе // Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой, Е. Н. Ковалевской. Томск, 2000. Кн. 3, ч. 3. С. 106–136.
3. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. С. 4–16.
4. Колпаков С. Н. Образовательное содержание совместного действия и его влияние на освоение учебного материала (на материале организации занятий по физике в общеобразовательной школе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2012. 24 с.
5. Колпаков С. Н. Понимание и понятие образовательного Содержания совместной деятельности в Школе // Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в Школе: управление и становление / под ред. Г. Н. Прозументовой, С. И. Поздеевой. Томск, 2015. 288 с.
6. Рузавин Г. И. Концепции современного естествознания: учебное пособие. М.: Гардарики, 2006. 303 с.

7. Эмилио Бетти. Герменевтика как общая методология наук о духе / пер. с нем. Е. В. Борисов. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. 144 с.
8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
9. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию // Вопросы философии. 1992. № 7.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003. 503, [9] с. (Philosophy).
11. Мамардашвили М. К. Вильнюсские лекции по социальной философии (Опыт физической метафизики). СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2012. 320 с.
12. Бахтин М. М. Искусство и ответственность; К философии поступка; Автор и герой в эстетической деятельности; проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. Киев: NEXТ, 1994. 384 с.
13. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления // Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002.
14. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=G0dlck01AjA>

Колпаков Сергей Николаевич, учитель физики МБОУ «СОШ № 49» г. Томска
(ул. Мокрушина, 10, Томск, Россия, 634045). E-mail: kolpakovsergey049@gmail.com

Материал поступил в редакцию 25.11.2016

DOI: 10.23951/2307-6127-2017-1-173-177

UNDERSTANDING AS A UNIT OF EDUCATION CONTENT

S. N. Kolpakov

Secondary school № 49, Tomsk, Russian Federation

Understanding in the pedagogical context has always been regarded as one of the results of education. In pedagogy of collaborative activity this act has a special educational content. On the basis of the analysis of literature there can be allocated three functions of understanding: sense and meaning generating function, cognitive function and psychological function. Focusing on the attainment of the other person's goals and motives a person rules out the possibility of understanding for the use of knowledge of the world (G. Ruzavin). In hermeneutics (E. Betty, G. Gadamer, Husserl, Heidegger) understanding involves, first of all, the knowledge of the outside world through the interpretation of texts. This representation makes it necessary to discuss the concept of pre-understanding, based on the «life» of the world and cultural tradition. And in this case, the act of understanding does not involve the joint nature of this action. As a result of the analysis of literature it is suggested that the generation of meaning is considered as a basic understanding of the function, the educational potential and educational content for maximum understanding and action is a condition for the establishment and implementation of the other functions of understanding: cognitive and psychological. It is in the pedagogy of collaborative activity the organization of the situations of understanding is seen as an act of generation of meaning, and it is considered as a basic characteristic of the educational content of the joint action and the basic part of educational content. Reliance on the meaning-function, as the basic organization of the work involves description, discussion and study of various personal experiences of the collaborative education. Understanding in this case is a situation causing collaborative education. This approach to educational content unit solves the problem of formalization of educational activities in schools, and first of all the formalization of the implementation of the federal state educational standard of education of the new generation. It reduces the manipulative actions of adult and child at classes. And it serves as a condition for the formation of the character of the author's actions as a result of education process and as an alternative to the normative and subjective nature of these actions.

Key words: *understanding, joint activity, joint action, education content, organization of the understanding situations.*

References

1. Prozumentova G. N. Kontsepsiya razvitiya Shkoly Sovmestnoy deyatel'nosti: izmeneniye sposoba tseleobrazovaniya v pedagogicheskoy praktike [The concept of the School of joint activity: change in the way of goal formation in pedagogical practice]. *Shkola Sovmestnoy deyatel'nosti: kontsepsiya, proekty, praktika razvitiya*. Pod red. G. N. Prozumentovoy [School of Joint activities: concept, projects, practice of development. Ed. G. N. Prozumentova]. Tomsk, 1997. Book 1, part 1. Pp. 10–51 (in Russian).
2. Prozumentova G. N. Obrazovaniye sub'ekta sovmestnoy deyatel'nosti – problema izmeneniya soderzhaniya obrazovaniya v shkole [Formation of the subject of joint activity – the problem of changing the content of education at school]. *Shkola Sovmestnoy deyatel'nosti. Izmeneniye soderzhaniya obrazovaniya v razvivayushcheyshy shkole*. Pod red. G. N. Prozumentovoy, E. N. Kovalevskoy [School of Joint activities. Changing the content of education in developing school. Ed. G. N. Prozumentova, E. N. Kovalevskaya]. Tomsk, 2000. Book 3, part 3. Pp. 106–136 (in Russian).
3. Prozumentova G. N. Pedagogika sovmestnoy deyatel'nosti: smyslovye konteksty i obrazovatel'naya real'nost' [Pedagogy of joint activities: semantic contexts and educational reality]. *Shkola Sovmestnoy deyatel'nosti: razrabotka obrazovatel'nykh program v razvivayushcheyshy shkole*. Pod red. G. N. Prozumentovoy [School of Joint activity: the development of educational programs in developing school. Ed. G. N. Prozumentova]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2002. Book 5. Pp. 4–16 (in Russian).
4. Kolpakov S. N. *Obrazovatel'noye soderzhaniye sovmestnogo deystviya i ego vliyaniye na osvoeniye uchebnogo materiala (na materiale organizatsii zanyatiy po fizike v obshcheobrazovatel'noy shkole)*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [The educational content of the joint action and its impact on the development of educational material (based on the organization studies of physics in secondary school). Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Tomsk, 2012. 24 p. (in Russian).
5. Kolpakov S. N. Ponimaniye i ponyatiye obrazovatel'nogo soderzhaniya sovmestnoy deyatel'nosti v shkole [Understanding and concept of tducational content of joint activities in the School]. *Obrazovatel'noye soderzhaniye sovmestnoy deyatel'nosti vzroslykh i detey v shkole: upravleniye i stanovleniye*. Pod red. G. N. Prozumentovoy, S. I. Pozdeevoy [Educational content of the joint activity of adults and children at school: management and formation. Ed. G. N. Prozumentova, S. I. Pozdeeva]. Tomsk, 2015. 288 p. (in Russian).
6. Ruzavin G.I. *Kontsepsii sovremennogo estestvoznaniya: uchebnoye posobiye* [Concepts of modern science: tutorial]. Moscow, Gardariki Publ., 2006. 303 p. (in Russian).
7. Emilio Betti. *Germenevtika kak obshchaya metodologiya nauk o dukhe* [Hermeneutics as the general methodology of the human sciences] Per. s nem. E. V. Borisov. Moscow, «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya» Publ., 2011. 144 p. (in Russian).
8. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenevtiki*. Per. s nem.; obshch. red. i vstup. st. B. N. Bessonova [Truth and method: Fundamentals of philosophical hermeneutics. Translation from German; ed. and introd. article by B. N. Bessonov]. Moscow, Progress Publ., 1988. 704 p. (in Russian).
9. Gusserl' E. Krizis evropeyskikh nauk i transtsendental'naya fenomenologiya: Vvedeniye v fenomenologicheskuyu filosofiyu [Crisis of European sciences and transcendental phenomenology: an introduction to phenomenological philosophy]. *Voprosy filosofii – Problems of philosophy*, 1992, no. 7 (in Russian).
10. Haydegger M. *Bytiye i vremya*. Per. s nem. V. V. Bibikhina [Being and Time. Translated from German by V. V. Bibikhin]. Har'kov, Folio Publ., 2003. 503, [9] p. (Philosophy) (in Russian).
11. Mamardashvili M. K. *Vil'nyusskiye lektsii po sotsial'noy filosofii (Opyt fizicheskoy metafiziki)* [Vilnius lectures on social philosophy (metaphysics of physical experience)]. St. Petersburg, Azbuka, Azbuka-Attikus Publ., 2012. 320 p. (in Russian).
12. Bakhtin M. M. *Iskusstvo i otvetstvennost'; K filosofii postupka; Avtor i geroy v esteticheskoy deyatel'nosti; problema soderzhaniya, materiala i formy v slovesnom khudozhestvennom tvorchestve* [Art and responsibility; Philosophy of act; Author and character in aesthetic activity; Problem of the content, material and form in verbal art creativity]. Kiev, NEXT Publ., 1994. 384 p. (in Russian).
13. Mamardashvili M. K. *Estetika myshleniya* [Thinking esthetics]. *Filosofskiy chteniye* [Philosophical reading]. St. Petersburg, Azbuka-klassika Publ., 2002 (in Russian).
14. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=G0dlck01AjA>

Kolpakov S. N., Secondary School № 49 (ul. Mokrushina, 10, Tomsk, Russian Federation, 634045).
E-mail: kolpakovsergey049@gmail.com