

А. А. КОРОЛЕВ
**Понимание
 умножает
 и вдохновляет
 знание**

Круглый стол «Знание и понимание в современной общекультурной парадигме» призван внести свой вклад в разработку новой образовательной парадигмы «Знание. Понимание. Умение», предложенной ректором МосГУ, проф. И. М. Ильинским (Ильинский 2004а; Ильинский 2005). В своих трудах И. М. Ильинский раскрыл фундаментальные вопросы развития образования в России и мировом сообществе в XXI веке: какого специалиста должна готовить вузовская система в условиях глобализации, нестабильности и хаоса в современном социуме, каково место учебных заведений в быстро глобализирующемся и информатизирующемся мире, как найти выход из кризиса образования, из кризиса политико-классовой проблемы, с которой столкнулся преподавательский и научный корпус и др.? (Ильинский 2002а; Ильинский 2004б).

В этой связи большой научный интерес представляет работа И. М. Ильинского «XX век: кризис понимания» (Ильинский 2002б), в которой он дал свою трактовку сущности процесса понимания, выявил причины кризиса понимания на современном этапе, показал следствия бегства от знания и понимания в условиях переизбытка информации (так называемых «информационных шумов», «информационных отходов»), парадоксы мышления (понимания), сформулировал предложения по выходу из кризиса понимания. По мнению мыслителя, «главное условие преодоления кризиса понимания — **«образовательная революция»**, смысл кото-

рой не только в совершенствовании форм и методов передачи знаний, новых образовательных техно-

логиях и механизмах финансирования (как это представляется нынешним реформаторам образования не только в России, но и в других, в том числе ведущих, странах мира), сколько в переосмыслении миссии образования, которая видится мне **спасительной**; в определении **новых областей знаний** и создании **новых учебных дисциплин**, дающих знание и понимание смысла вызовов и угроз, следствием которых может быть мировая катастрофа; в расширении **предметности обучения** (которое сегодня сводится к овладению определенной суммой знаний, навыков и умений) за счет прибавления к этим целям **обучения пониманию»** (Ильинский 2002б: 23).

Проблему «Знание. Понимание. Умение» можно рассматривать двояко: в междисциплинарном разрезе, в рамках образовательных и научных парадигм. Выделять то общее, что есть у нее с другими известными системами образовательных аксиом: «Знания. Умения. Навыки» (ЗУН) и «Знание. Оценка. Ориентация» (ЗОО). Это, так сказать, горизонтальный срез проблемы. И есть ее вертикальный срез: через выявление природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. Например, истории, философии, педагогики, психологии, социологии, культурологии.

По проблемам знания написан монблан монографий, научных штудий, терминологических трудов. Значительный массив ра-

Доклад на заседании круглого стола по теме «Знание и понимание в современной общекультурной парадигме», прошедшего в Московском гуманитарном университете в декабре 2005 г. В этом номере помещены также статьи участников круглого стола А. Э. Воскобойникова, А. В. Костиной, Ю. А. Васильева, И. В. Кирсберга, подготовленные для нашего журнала по итогам докладов и выступлений.

бот, особенно по философии и психологии, посвящен вопросам понимания. Академик А. А. Брудный насчитывает, например, 96 определений «понимания».

Внес свой вклад в разработку этой проблемы В. В. Розанов, известный русский мыслитель. Он в конце XIX века написал монографию «О понимании. Опыт исследования природы границ и внутреннего строения науки как целепознания» (переиздана в 1994 и 1996 г.). В. В. Розанов говорил о решающем значении разума в познавательных процессах, в понимании реальности. С ним полемизировал О. Шпенглер, немецкий культуролог, который писал: «XIX век был веком естествознания, XX век станет веком психологии. Мы уже не верим во власть разума над жизнью. Мы чувствуем, что жизнь господствует над разумом...» (Шпенглер 1923: 197).

«Понимание, — пишет А. А. Брудный, — соединяет в единый узел познание и общение, понимание позволяет проникнуть в скрытое, прорицать будущее, предупреждать опасность» (Брудный 2005: 4–5).

Способность понимать действительность, природную и социальную, понимать других людей и самого себя, тексты культуры — эта способность лежит в основе существования человеческого сознания (Брудный 2005: 20). Есть факты и есть их оценки, интерпретации. И чтобы эти факты имели доказательную силу, они должны быть отсеяны. Так, разведчики Ковпака составляли донесение, разделив его на четко различающиеся части: «видел», 2) «думаю», 3) «хлопцы говорят».

Это было первичным условием, необходимой предпосылкой правильного понимания. Причем такое разделение текста влияло на процесс понимания и у тех, кто составлял документ, а не только у тех, кто его принимал, анализировал и составлял доклад для командира соединения (Брудный 2005: 21).

Следует иметь в виду, что связка «знание — понимание» очень подвижна. В последнее время усиливается общественная и экономическая значимость знаний. Лапидарное выражение Бэкона «Знание — сила»

наполняется новым содержанием. Виртуальные знания переходят в реальные (и наоборот) настолько быстро, что человеческое сознание с трудом это «переваривает». Смысл отстает от событий, не успевает осесть, и поэтому каждому человеку приходится жить в режиме неизвлеченного смысла, в модусе неверия. «Если смысла лишают события, — предупреждает философ Федор Гиренок, — то события обесмысливают смыслы. Между событиями и смыслами идет война...» (Гиренок 2006: 5). Производство знаний перестало быть привилегией власти. Как говаривал в свое время М. Фуко, власть есть право на знание. Приобретение знаний, по его мысли, есть прерогатива власти, а их использование — ее орудие.

Выявилась непреложная тенденция: наше общество неумолимо движется к «обществу знаний». По законам синергетики: от хаоса к новому порядку. По законам абсурда и дебилизации населения: в России обнаружилось такое явление, как «функциональная неграмотность». О ней мы слышали еще в советские времена применительно к западному обществу, где миллионы людей трудоспособного возраста разучились писать и читать, вернее, понимать написанное.

В «обществе знаний» знания станут не только самостоятельным продуктом и фактором производства, но и средством тезаврации (от греч. «thesauros» — накопление золота частными лицами в виде сокровища, главным образом для сохранения сбережений от обесценивания) (Современный словарь... 1992: 597).

Есть основания полагать, что темпы «инфляции знаний» при определенных условиях могут быть существенно ниже темпов обычной инфляции (Клейнер 2005: 63).

Когда речь идет об осмыслении образовательной парадигмы «Знание. Понимание. Умение», то представители различных отраслей общественности могут внести свой вклад с учетом своих подходов, используя свой инструментарий. Так, психолингвисты предложили объяснение формирования понимания, точнее, психофизиологической

цепочки образования понимания, через посредство вербальных средств, а именно: звучащая речь—слуховой аппарат—внутреннее проговаривание—сличение—различение—понимание.

Как справедливо заметил И. М. Сеченов, «мыслить можно только знакомыми предметами и знакомыми свойствами или отношениями; значит, для мысли должно дано наперед умение различать предметы друг от друга, узнавать их и затем различать в предметах их свойства и взаимные отношения» (Сеченов 2001: 210). Сличение—различение — эти звенья цепи выполняют важную роль в мыслительной деятельности молодого человека и служат катализатором понимания, спусковым крючком познавательных процессов.

Предложенная И. М. Ильинским образовательная парадигма «Знание. Понимание. Умение» находит свое выражение в программах исторических дисциплин, преподаваемых на кафедре истории МосГУ, через реализацию следующих принципов:

- а) максимальное обновление структуры и содержания ориентированного на студентов и аспирантов исторического знания;
- б) повышение в нем удельного веса сведений, рассчитанных на понимание, осмысление, применение;
- в) ориентация в процессе усвоения студентами знания на принципы альтернативности исторического процесса и многозначности его восприятия и осмысления;
- г) нацеленность на усвоение в первую очередь тех сторон, аспектов исторического прошлого, которые способствуют более глубокому пониманию настоящего, видению горизонтов и перспектив будущего.

Научно-методическое решение проблемы «Знание. Понимание. Умение» в разрезе «кафедра истории — преподаватель — студент» будет решаться через призму компетентностного подхода. Студенты в ходе обучения и внеаудиторной работы должны (безусловно, при совместной деятельности как гуманитарных, так и специальных кафедр) выработать базовые социальные компетенции: 1) умение жить, 2) умение жить в макро-

и микрогруппах, в этнокультурных (этнорелигиозных) сообществах, 3) умение понимать и т. д. Усвоение основных сторон, особенностей и методов исторического познания создает базу для формирования у студентов умений добывать нужную информацию (знания), выступает важным средством социализации личности.

Кафедральный проект предполагает проведение научных исследований. Цель исследований: изучить процесс овладения историческими знаниями, умениями на основе понимания в контексте компетентностного подхода. Реализуется она через взаимосвязанные задачи:

1. Выявить реальное состояние исторических знаний и умений выпускников средних школ — абитуриентов МосГУ «на входе».
2. Определить круг проблем дидактического, методического, мировоззренческого и воспитательного характера, которые необходимо решать преподавателям кафедры в ходе учебной и внеучебной деятельности.
3. Найти оптимальные соотношения знаний, определенных ГОСом по «Отечественной истории» и Образовательным стандартом МосГУ.
4. Определить пути ликвидации дублирования и установления межпредметных связей с заинтересованными кафедрами, как социально-гуманитарными, так и специальными (в зависимости от профиля факультета).
5. Отработать методику формирования опорных понятий, с помощью которых происходит формирование исторических представлений, образов, в целом картины мира.
6. Найти и апробировать адекватные приемы, методы и формы педагогической деятельности при осуществлении компетентностного подхода к обучению и воспитанию студентов.
7. Выработать критерии оценки знаний, понимания, умений и навыков первокурсников на промежуточных этапах и «на выходе».
8. Исследовать роль понимания в формировании исторического сознания студентов в условиях «нарастания хаоса и абсурда»

(И. М. Ильинский), информатизации и глобализации.

9. Предложить эффективную методику итоговых оценок знаний, умений, навыков на основе понимания, определения уровня сформированности гражданско-патриотической позиции.

На современном этапе в условиях глобализации, образовательной революции приходится принимать в расчет, что фундаментальные знания вытесняются на периферию, представляя и обслуживая интересы меньшей части населения.

Кафедра исходит из того, что выигрывает тот, кто не только может произвести новое знание, но и способен выгодно его реализовать на рынке. На рынке реализуются знания, синтезированные при помощи информации и опыта с учетом контекста, интерпретаций и размышления. Мы учитываем также, что учебно-воспитательный процесс сталкивается (и преподаватели, исповедующие традиционную методику преподавания, испытывают трудности) с формирующимися новыми потребительскими качествами — доступностью и легкой усвояемостью сложных вопросов, если хотите, полуразвлекательным характером обучения (Покровский 2005).

Важно создать у студентов, которых современные университетские корпорации воспринимают как клиентов, приятное чувство полноты полученного знания. В этой ситуации велика угроза впасть в примитивно-банальную (облегченную) форму подачи знаний. Поэтому выход из положения видится в усилении индивидуализации преподавания, скрупулезной работе с теми, кто не справляется с учебными программами (подбирается щадящий режим учебы, индивидуальное консультирование становится важнейшим звеном учебно-воспитательного процесса, устанавливается персональное сопровождение со стороны преподавателей, объединяются их усилия с деканатами, кафедрами, кураторами и родителями — особенно на первом курсе). Все это необходимо, безусловно, делать не за счет снижения

уровня требований и несоблюдения образовательных стандартов.

Выявлению сложнейших диалектических связей, взаимозависимостей концептов «знание», «понимание» и «умение» будут способствовать рекомендации экспертного совета по педагогике и психологии ВАКа «Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований» (Бюллетень ВАК 2005). Документ ориентирует исследователей на разработку такой важнейшей проблемы, как соотношение в личностном развитии человека биологического и социального. Эта проблема выступает, с одной стороны, разделительным барьером по мировоззренческим основаниям; с другой — обусловливает понимание, определение, оценку развития человека как личности, условия и возможности целенаправленного влияния на этот процесс (там же: 3).

Предстоит установить предельные возрастные и индивидуальные возможности детей, подростков (добавим от себя — студентов) в усвоении знаний, формировании навыков, умений (там же: 3). Что касается молодых людей, то они попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, идущей, прежде всего, от СМИ. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип, где, в частности, принципиально меняется сочетание зрительного и слухового восприятия (там же: 7). Подчеркну в этой связи, что академик Раушенбах справедливо говорил о «кроссвордном образовании» в России. И. М. Ильинский вполне резонно указывает на другую грань информационной проблемы: «Если скорость и темпы общественного развития возрастают, значит и человек должен думать с большей скоростью и точностью. Если объемы информации нарастают лавинообразно, то и человек должен расширять границы своего интеллекта» (Ильинский 2002: 23).

Билл Гейтс, известный специалист в области компьютерных систем, делает четкое различие между информацией и знаниями (Гейтс 2005; Гейтс 2006). Если в умении пользоваться информацией, по его мнению, мы сильно продвинулись, то со знаниями ситуация другая. Если информация стремится к свободе, то знание более «вязко» — его труднее передать, оно более субъективно, его сложнее оценить. Ценность сотрудника в большей степени определяется не очевидными навыками, которыми легко овладеть при помощи учебника, но «скрытыми» знаниями, которые сотрудник приобрел во время карьеры. «Ваша способность, — заключает Б. Гейтс, — скомбинировать их со знаниями других сотрудников, партнеров и потребителей и определит, успех вас ждет или провал — и вас, и вашего работодателя» (Гейтс 2006: 90).

И еще об одной проблеме, которую затрагивает наш учебный коллектив, — как удержать весь накопленный потенциал знаний. Это проблема, прежде всего, остаточности знаний. «Это тем более важно потому, — как подчеркивается в документе ВАК, — что идею разнообразия свели к безобразию — не вариативности, а разорванности, что особенно ощущается в гуманитарной области» (Бюллетень ВАК 2006: 8). Выявляются и другие грани проблемы. Во-первых, студент усваивает только часть информации, которая может и не стать знанием, внутренним достоянием личности студента. Как показывают исследования психологов, при чтении лекций студентами усваивается 15–18% информации, сообщаемой преподавателем, при чтении лекции с мультимедийным сопровождением — 50–60%, при проведении деловой игры — 70–80%. Скорость усвоения информации зависит от личных факторов: состояния психического и физического здоровья, общеобразовательной подготовки, от внимания (нынешний студент может сосредоточиться на 4 минуты). И, наконец, есть и объективные ограничения «переваривания» информации. «Пропускные» физиологические способности человека довольно огра-

ничены и оцениваются в единицах в секунду. Наибольшее количество данных, которые человек может воспринять, составляет около 8 единиц в секунду. Слушатель утрачивает способность воспринимать информацию, если она передается со скоростью более 180 слов в минуту. Мультимедийные изображения могут передаваться и обновляться 60 раз в секунду, что гораздо быстрее того, что может зафиксировать человеческое сознание (Еляков 2005: 115–116). Для закрепления материала в памяти человеку требуется определенное время, для разных людей — разное. Поэтому скорость получения и усвоения информации не должна быть выше скорости обработки ее в мозгу и фиксации в памяти. Если человек не успевает перерабатывать информацию, происходят сбои в памяти, то единственный эффективный способ избежать этого — снизить нагрузку.

Указанный кафедральный проект предполагает решение ряда методологических, организационных и методических проблем. (К слову, решить проблему — значит найти путь от незнания к знанию. Проблема с точки зрения науки управления — это осознание человеком, организацией, учреждением невозможности выйти из ситуации затруднения на основе имеющихся знаний (идей) и наличного опыта.)

В целях ликвидации отставания преподавательского состава и всей системы исторического образования от быстро меняющихся условий жизни общества и несовпадения векторов его развития с вектором подготовки профессорско-преподавательского коллектива, а также для дальнейшего повышения методологической культуры и научно-методической квалификации преподавателей кафедры наряду с уже имеющимися формами решения данного вопроса будем использовать возможности мастер-класса. Его будут вести видные специалисты по отечественной и всеобщей истории, теории и методологии истории и историософии. Темой этого семинара станут «Философские (шире — интеллектуальные) основы совре-

менного исторического знания». Будут рассмотрены такие проблемы, как «Место и роль России в мировой цивилизации: проблемы методологии и историографии», «Личность, власть и общество в российской и мировой истории: проблемы историософского осмысления и компаративного анализа», «Антропологический подход к истории: теория, методология, историография» и т. д. В любом случае к работе такого рода семинара планируется привлечь таких крупных специалистов, как академик Л. И. Милов, профессор Вал. В. Журавлев и В. В. Шелохаев, лауреаты Государственной премии Л. И. Семеникова, Н. И. Смоленский, В. Э. Багдасарян и др.

Глубокое ознакомление с логико-гносеологическими процедурами исторического исследования даст возможность профессиональным историкам избегать односторонности, описательности. Лаборатория исследователей-историков обновляется за счет процедур и методов, используемых социологией, психологией, информатикой, синергетикой, формальной и диалектической логикой, статистикой и моделированием (Хвостова, Финн 1997; Репина, Зверева, Парамонова 2004; Новый образ исторической науки... 2005; Смоленский 2004; Согрин 2004; Репина 2004; Бойцов 2003; Экштут 2003).

Обработка исторических источников предусматривает использование как традиционных, так и комплексных методик, включающих приемы интерпретации понимания, интуитивного проникновения в семиотическую (знаковую) ситуацию эпохи, методы количественного и качественного (квантификационного) анализа историко-социального материала.

Внедрение междисциплинарного подхода в практику научно-исследовательской работы настоятельно требует и организационно-содержательной перестройки учебно-воспитательного процесса, основанного на принципах интеграции различных знаний, установления межпредметных связей и ликвидации дуближа при преподавании смежных дисциплин. Еще Декарт замечал: чем

больше знаний, тем шире круг соприкосновения с неизвестным. Соприкосновение с неизвестным актуализирует проблему, способствует активизации мыслительной деятельности студентов, установлению ассоциативных связей, заставляет студентов более широко и объемно представлять изучаемый материал. Создавая интегральные курсы с другими кафедрами, следует, видимо, поставить цель не просто передать сумму знаний, а раскрыть логику их развития, дать студентам инструментарий, вооружить их эвристическими подходами для приобретения, приращения научных знаний. «Но для этого уже с самого начала, — пишет В. Г. Голобоков, директор Института послевузовского профессионального образования Современной гуманитарной академии, — должна быть поставлена цель не столько раскрытия творческих способностей обучаемых, сколько формирования их как личности. Такая задача сверхсложна. Фактически она означает кардинальную смену самой парадигмы образования: не наполнять объект (обучаемого) новыми знаниями, а превращать его из объекта в субъект (обучающегося)» (Голобоков 2004: 103).

Лит.: Бойцов М. Исторические встречи как казусы исторического сознания // Казус. М., 2003; Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М., 2005; Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации. 2005. №6; Гейтс Б. Очень умный // Newsweek. 2005. №49; 2006. №1; Гиренок Ф. «Где пушки — там философия» // Завтра. 2006. №2; Голобоков В. Г. Личность, история, образование // Свободная мысль. 2004. №2; Еляков А. Д. Информационная перегрузка людей // Социол. исследования. 2005. №5. С. 115–116; Ильинский И. М. Образовательная революция. М., 2002а; Ильинский И. М. XX век: кризис понимания. М., 2002б; Ильинский И. М. К читателям журнала «Знание. Понимание. Умение» // Знание. Понимание. Умение. 2004а. №1; Ильинский И. М. Путь к успеху. М., 2004б; Ильинский И. М. Об элитарном образовании // Знание. Понима-

- ние. Умение. 2005. №4; Клейнер Г. Б. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты // *Общественные науки и современность*. 2005. №3; Новый образ исторической науки в век глобализации и информатизации: Сб. статей / Под ред. Л. П. Репиной. М., 2005; Покровский Н. Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // *Общественные науки и современность*. 2005. №4; Репина Л. П. Историческая память и современная историография // *Новая и новейшая история*. 2004. № 5; Репина Л. П., Зверева В. В., Парамонова А. В. История исторического знания. М., 2004; Сеченов И. М. Элементы мысли. СПб.-М.-Харьков-Минск, 2001; Смоленский Н. И. Проблема объективности исторического познания // *Новая и новейшая история*. 2004. №6; Современный словарь иностранных слов. М., 1992; Согрин В. В. История исторической мысли XX века // *Новая и новейшая история*. 2004. №5; Хвостова К. В., Финн В. К. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997; Шпенглер О. Пруссизм или социализм? // *Современный Запад*. 1923. №1; Экштут С. А. Битвы за храм Мнемозины: Очерки интеллектуальной истории. СПб., 2003.