

На правах рукописи.

Борщева Светлана Олеговна

Познание в процессе обучения

Специальность 09.00.01 – Онтология и теория познания

АВТОРЕФЕРАТ

Диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Нижний Новгород

2007

Работа выполнена на кафедре философии Государственного
образовательного учреждения
Высшего профессионального образования
«Волжский государственный инженерно-педагогический университет»

- Научный руководитель:** доктор философских наук, профессор
Прохоров Михаил Михайлович
- Официальные оппоненты:** доктор философских наук, профессор
Касьян Андрей Афанасьевич
кандидат философских наук, доцент
Ивашевский Станислав Леонидович
- Ведущая организация:** Государственное образовательное учреждение
дополнительного профессионального
образования «Нижегородский институт
развития образования»

Защита состоится 9 ноября 2007 года в 16 часов на заседании
диссертационного совета Д 212. 166. 04. при Государственном
образовательном учреждении Высшего профессионального образования
«Нижегородский Государственный университет им. Н.И. Лобачевского» по
адресу: 603000, г. Нижний Новгород, Университетский переулок, д. 7, ауд.
300.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке
ННГУ (603950, г.Н.Новгород, пр. Гагарина, д. 23, корп.1.

Автореферат разослан « » октября 2007 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

А.Н.Фатенков

Общая характеристика исследования

Актуальность темы исследования

В начале XXI века дискуссии вокруг современного развития образования обусловлены потребностью в анализе острых проблем, которые пришли в образование вместе со сменой образовательной парадигмы, предполагающей иное содержание, иные подходы, иные отношения, иное поведение, иной менталитет.

На очередном историческом переломе в России проявилось сочетание почти всех кризисов одновременно, причем с особой остротой и глубиной. Официальный отказ от марксистско - ленинской философии, переход страны от планово-социалистической к рыночной экономике сопровождалось системным кризисом образования. Появилась необходимость рассмотрения и переосмысления системы процесса обучения без идеологической окраски, в контексте совершенно новой экономической и социальной ситуации в мире (глобализация, постиндустриальное общество, новые информационные технологии).

Благополучие общества всегда зависело от эффективной системы образования и воспитания, поэтому новому этапу общественного развития соответствуют новые задачи, которые ставит общество перед образованием.

Эти задачи направлены на развитие личности обучающихся, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать общественные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Образование предполагает систему обучения, а обучение – один из видов познавательной деятельности человека, которая может рассматриваться в рамках теории познания.

На протяжении долгого времени познавательная деятельность в обучении строилась на традиционной теории познания, восходящей своими истоками к Новому времени и строящаяся на принципе субъект – объектных отношений и отражении. На фоне пересмотра традиционной теории познания и требованиями постиндустриального общества отношение к процессу обучения изменилось.

Познание в процессе обучения в настоящее время должно обогатиться новыми процессуальными изменениями, способностями оперировать не только знаниями, но и информацией, решать проблемы науки и практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Современное общество динамично. Его развитие требует постоянно повышать свой образовательный уровень, овладевать новыми способами получения и переработки информации. Если раньше знания, получаемые в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течении всей трудовой жизни, то в век бурных темпов роста информации их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путём самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Познавательная активность предполагает отклик на процесс познания в обучении, стремление учащихся к выполнению заданий, интерес к деятельности преподавателя и других учащихся, стремление самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению проблем, самостоятельно добывать знания из потока разнообразной информации, критически подходить к суждениям других и независимость собственных суждений.

Важнейшей составляющей познания в обучении становится личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя с учащимися.

Основные тенденции совершенствования познания в процессе обучения характеризуются переходом к формированию умения учащихся «мыслить самостоятельно и критично, то есть рефлексивно и

саморефлексивно, творчески и контекстуально»¹; переходом от трактовки обучения не только как процесса отражения, к обучению, как процессу интерпретации, позволяющему использовать усвоенное; переходом от ассоциативной, статистической модели знания к динамически структурированным системам умственных действий; от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно – волевой регуляции.

Г.Гегель в «Предисловии» к «Феноменологии духа» говорит о том, что процесс познания осуществляется дважды: от имени всего человечества и каждого отдельного индивида, когда индивид усваивает уже известное, открытое до него, проходя все ступени образования всеобщего духа. У Гегеля это звучит так: «...то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаём набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира».¹ Человек должен пройти в процессе образования путь всего человечества и только тогда в процессе познания непосредственно сам может открыть что-то новое, ранее неизвестное для себя и человечества. Таким образом, цель образования – «вывести индивида из его необразованной точки зрения и привести его к знанию».²

Данные обстоятельства обусловили актуальность темы диссертационного исследования как в мировоззренческом, так и в теоретическом плане.

Степень разработанности темы

Данная тема рассматривается в междисциплинарном плане, поэтому поле изысканий объединяет онтологию, гносеологию, историю философии, психологию, педагогику и другие сферы, поэтому диапазон научных исследований, к которым мы обращались, достаточно широк и разнообразен.

¹ Юлина, Н.С. О педагогической методике обучения миролюбию Липмана. /Н.С. Юлина // Вопросы философии.- №2 – 1995. - С. 107.

¹ Гегель, Г.В.Ф. Сочинение. Т.IV. Феноменология духа. Предисловие. / Г.В.Ф.Гегель - М: Наука, 1959. - С.14-15.

² Гегель, Г.В.Ф. Там –же, С.20.

Историко – философский аспект диссертационного исследования разработан с привлечением работ Платона, Аристотеля, Р.Декарта, И.Канта, Г.В.Ф.Гегеля, И.Г.Фихте, Д.Локка, Ж-Ж.Руссо, Я.А.Коменского, Ж-П Вернана, А.Ф.Лосева, А.И.Марроу, Т.Н.Матулиса, Е.Б.Рашковского, В.Л.Рабиновича, А.Н.Джуринского, М.Хайдеггера, Н.А.Бердяева, Э.Фромма, В.Дильтея, Л.А.Микешиной, Н.В.Брянник, М.К.Мамардашвили, К.Р.Поппера, И.Т.Касавина, В.А.Лекторского.

Обучение как вид познавательной деятельности, проблема формирования познающего субъекта в процессе обучения и формирование познавательных способностей субъекта обучения представлено в работах Ф.Энгельса, Г.Гегеля, К.Д.Ушинского, Гадамера Х-Г, А.А.Касьяна, М.М.Прохорова, В.В.Лапицкого, Г.С.Арефьевой, И.В.Ватина, В.А.Лекторского, П.С.Гуревича, И.Т.Фролова, Л.А.Микешиной, М.Ю.Опенкова, С.Л.Рубинштейна, И.Г.Корсунцева, В.И.Вернадского, М.Фуко, Г.Л.Ильина, К.Ясперса, и других представителей философской и педагогической мысли.

Проблема понимания и понимания в процессе обучения достаточно ясно освещена в философском и в педагогическом аспектах. Привлечены работы Ф.Шлейермахера, Х-Г Гадамера, П.Рикера, Р.Коллингвуда, В.Дильтея, Л.Витгенштейна, Э.Гуссерля, М.Хайдеггера, М.Бахтина, В.Розанова, Д.И.Дубровского, Е.К.Быстрицкого, Н.С.Автономовой, Г.Л.Тульчинского, В.С.Швырёва, Л.И.Ракитова, Г.И.Рузавина, В.П.Филатова, Б.Г.Юдина, А.А.Яковлева, С.П.Макарычева, И.И.Сулимы, Н.В.Картамышевой, А.П.Огурцова, Г.П.Щедровицкого, В.В.Давыдова, И.Н.Степанова, Р.Ю.Семёнова и др.

Таким образом, анализ источников показывает, что обозначенные аспекты познания в процессе обучения представлены достаточно широко, но не достаточно разработана в философской теории проблема понимания в процессе обучения применительно к новым условиям и требованиям современной жизни. Учитывается то обстоятельство, что вокруг теории

познания и её пересмотра идут дискуссии, что не может не отразиться на противоречивости процесса обучения в современной школе всех уровней.

Проблема исследования состоит в попытке решения указанного противоречия.

Цели исследования:

1. Рассмотреть теорию познания в контексте современной концепции образования с учётом отражения её и в философии. Эта цель конкретизируется следующими задачами:

а) рассмотреть познавательный опыт Античности, в котором просматривается как рационалистическая, так и иррационалистическая направленность и попытка передать знания через процесс обучения.

б) Средневековое познание в обучении обусловленное особенностями религиозной жизни и направленное на научное истолкование Божьего Слова, как на познание уже известного.

в) познавательный опыт Нового времени, где образование ориентировано на науку, а процесс обучения рационально направлен на постижение природы и использование знаний на практике.

г) рассмотреть теорию познания в контексте современного образования в условиях становящегося информационного общества.

2. Проанализировать обучение, познание и формирование субъекта в познавательном обучении. Это процесс двойственный, в котором участвуют преподаватель и студент, при активности обеих сторон. Данная цель конкретизируется выдвижением следующих задач:

а) дать анализ обучению как виду познавательной деятельности, выделив при этом пространство с двумя полюсами в обучении: «познавательное обучение» и «обучающее познание».

б) рассмотреть проблему формирования познающего субъекта и формирования его познавательных способностей в процессе организации обучения на лекции и семинарском занятии по философии.

в) выявить роль преподавателя как организатора процесса обучения, в котором реализуются не только его знания по философии как учебной дисциплине, но и совершенствуется методика преподавания, учесть возможность для творчества и новых открытий в философии как науке.

3. В зону внимания гносеологов в силу недостаточности теории отражения попали «новые когнитивные практики» (Микешина Л.А.) и переосмысление старых. Среди них лингвистический, феноменологический, герменевтический подходы, деконструктивизм и постмодернизм. Наша цель – рассмотреть герменевтический опыт, выраженный в общей теории понимания и интерпретации. Эта цель представлена рядом задач:

а) рассмотреть проблему понимания в процессе обучения в методологическом аспекте и учетом практического опыта.

б) рассмотреть рефлексия, как одно из условий понимания в процессе обучения, как для студента, так и для преподавателя.

Объект исследования: образование и обучение в контексте философской онтологии и теории познания.

Предмет исследования: познание в процессе обучения (главным образом гуманитарным дисциплинам).

Методологическую и теоретическую основу диссертации составили результаты современных исследований по проблемам онтологии и теории познания, работы специалистов в области педагогики и психологии.

Данная работа предполагает использование комплекса методов теоретического исследования: 1) диалектического метода, включая исторический подход к проблеме (принцип развития, принцип диалектического противоречия, принцип всеобщей связи, принцип объективности и системности); 2) общенаучные методы теоретического исследования: анализ философской литературы, методы сравнительного анализа, метод исторической реконструкции.

Научная новизна работы заключается в следующем:

1. В диссертации теория познания рассматривает познание не в «чистом», абстрактном виде, а в контексте образовательного процесса. Образовательный процесс различается в разные исторические эпохи, обнаруживая тем самым социально – историческую природу познания и образования. Познание в каждую историческую эпоху осуществляется в процессе обучения, в котором присутствуют два субъекта познания: обучаемый и обучающий, приобретающие и совершенствующие свой собственный познавательный опыт.

2. Процесс обучения рассмотрен как функция образования, которое, являясь феноменом историческим, охватывает множество аспектов сохранения и передачи опыта от поколения к поколению. Процесс обучения развёртывается через единство противоположностей познавательного обучения и обучающего познания. Их единство пронизано научным познанием, в котором участвуют как обучающий, так и обучаемый.

3. Обоснован междисциплинарный характер понимания, которое является стержнем всего процесса обучения. Дана характеристика комплекса герменевтических составляющих понимания, включая его связи с интерпретацией и коммуникацией. В диссертации понимание рассмотрено с учетом рефлексии, которая является одним из условий понимания в процессе обучения (как студента, так и преподавателя).

Положения, выносимые на защиту.

1. Обоснована необходимость рассмотрения познания в контексте образовательного процесса. Обнаружено, что образовательный процесс выявляет социально – историческую нагруженность, что он распадается на определённые исторические эпохи, которые совпадают с культурными эпохами Античности, Средневековья, Нового времени, Современностью. Выявлено, что познание в образовательном процессе предполагает двух субъектов, в роли которых выступают обучаемый и обучающий.

2. Обучение есть функция образования как исторического процесса по сохранению и передаче знания и опыта от поколения к поколению. Этот

процесс разворачивается в виде единства и противоположностей познавательного обучения и обучающего познания, имеющих свои корни в научном познании.

3. Обучение немыслимо без понимания, оно имеет междисциплинарную природу, одним из условий которого является непрерывная рефлексия. Понимание в процессе обучения двойственно: то, которое исходит от преподавателя к студенту в результате передачи знаний и объяснения учебного материала, а также то, которое в процессе обучения и общения исходит от студента к преподавателю.

4. Целенаправленная рефлексия в процессе обучения есть одно из условий понимания. Для студента она является одним из методов получения и оценки знания, выводя его на уровень прогнозирования своей деятельности (перспективная рефлексия). Для преподавателя рефлексия является пониманием того, как вывести студента на уровень перспективной рефлексии в организации процесса познания на учебном занятии. Она является условием для переосмысления своих знаний, условием для творчества и, возможно, новых научных открытий.

5. Рефлексия является условием для проявления «вновь – понимания», понятого и осмысленного в прошлом, но понятого в данный момент с учетом механизма передачи знаний, выстроенного в логическую цепочку рассуждений и освобожденного от несущественного. Это понимание не только того, «что» передать в процессе обучения, но и «как» передать, чтобы на учебном занятии понимание пришло к студенту.

Теоретическая и практическая значимость работы в том, что:

1. Продемонстрирована организация познания в учебном процессе на лекции и семинарском занятии, где субъектом познания является каждый студент.

2. Идеи и выводы могут быть использованы при разработке ряда проблем философской онтологии и теории познания, а также социальной философии и педагогики.

3. Дано дополнительное теоретическое основание для развития педагогической науки в ходе формирования методических подходов, приёмов и частных методик.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования на различных этапах работы обсуждались на методологических семинарах аспирантов кафедры философии, на заседаниях кафедры философии Волжского государственного инженерно-педагогического университета, на V Международной научно – методической конференции «Высокие технологии в педагогическом процессе» (Н.Новгород, 2004г.), Второй Общероссийской межвузовской научной конференции «Мировоззренческая парадигма в философии: философия как теоретическое мировоззрение» (Н.Новгород, 2004г.), X Нижегородской сессии молодых учёных (гуманитарные науки) «Голубая Ока» (Н.Новгород 2005 г), докладывались на областной научно – практической конференции «Проблемы подготовки конкурентноспособных специалистов в системе начального и среднего профессионального образования» (Н.Новгород, 2005г), «Проблема понимания и гуманитарные дисциплины» (ВАК «Вестник Чувашского университета»- №1- 2007г. с.57-60).

Структура работы

Диссертационное исследование состоит из введения, трёх глав, заключения и библиографического списка. Объём диссертации 187 страниц, список литературы включает 170 текстовых источников.

Основное содержание работы.

Во введении обосновывается актуальность темы, характеризуется степень её научной разработанности, формулируются цели и основные задачи исследования, определяется её методологическая основа, показывается научная новизна полученных результатов, их теоретическая и практическая значимость, приводятся положения, выносимые на защиту.

Глава 1. «Теория познания в контексте образовательного процесса» состоит из четырёх параграфов и представляет собой краткий экскурс в историю зарождения и развития теории познания в контексте процесса обучения. На фоне разных исторических эпох прослеживается генезис познания вообще и познания в процессе обучения в частности.

В параграфе 1.1. «Учение о познании в Античной философии» рассмотрен познавательный опыт эпохи Античности, который имеет как рационалистическую, так и иррационалистическую направленности, которые нашли своё отражение не только в познании окружающего мира, но и в деятельности видных философов, которые так или иначе связывали свою деятельность с обучением молодёжи. Поэтому познание древнего мира – это не только знание действительности, это попытка передать знания новому поколению через процесс обучения, в котором мы можем выделить двух участников: ученика и учителя, при активном участии в обучении как того, так и другого. Смысл, который вкладывали философы в понятие обучение, являлся отражением их взглядов на само познание и представление об истине. Используя диалогический метод, Сократ давал возможность своим ученикам ставить перед собой проблему и находить пути её решения, размышляя при этом вместе с учеником. Софисты подходили к обучению из чисто практических побуждений: учитель получает плату, ученик получает возможность стать оратором и сделать политическую карьеру. Пифагорейцы уделяли внимание нравственному и интеллектуальному росту своих учеников, постигая с ними тайны мистики. Несмотря на различие целей и

методов обучения все школы Античности, включая Платона и Аристотеля, объединяет одно общее: размышление о мире, проникновение в его тайны, желание докопаться до сути и передать свои знания последующим поколениям через устное слово.

В параграфе 1.2. «Философско-педагогическая мысль Средневековья» рассматривается Средневековый способ познания, который неотделим от религиозной жизни, а в процессе обучения особая роль принадлежит церкви. Христианству удалось придать космическую универсальность образам учительства и ученичества, весь мир во времени и пространстве поставлен под знак школы. Пределы такой школы совпадают с пределами Вселенной (если не в реальности, то в идее), но если Вселенная - школа, то история, и прежде всего, «священная история», - педагогический процесс. Он ведет человеческие души к спасению, перерождению, совершенствованию.

В процессе обучения особая роль принадлежит церкви. Образование – это посвящение в тайны религиозной жизни. Все верующие – ученики Христовы, а Иисус Христос — архиучитель, т.е. тот единственный учитель, по отношению к которому все люди - братство учеников. Смысл и содержание средневекового учения были связаны со Словом, запечатленном в Библии. Книга в Средневековье занимала почётное место. Мир - это книга, написанная рукой Бога. Средневековый учительско-ученический процесс обучения разворачивается как действие со Словом, а значит - с текстом. Действие и работа с текстом заключались в истолковании, комментировании, прояснении смысла Возвещенного Слова. Познавательная работа Средневековья представлена в Суммах, в которых объединяются теология и философия, медитация и логика.³ Средневековый процесс познания (представивший как учение) не был исследованием или уразумением подлинной сути вещей Бытия (как это понималось в Античности). Ведь

³ Неретина, С.С., Огурцов, А.П. Время культуры. / С.С.Неретина, А.П.Огурцов - СПб.: Изд-во РХГИ, 2000. – С.203.

сущность (как содержательный смысл) уже задана, Истина возведена, она укоренена в Писании. Ветхий Завет - первая запись Слова Бога, сотворившего мир. Священное Писание и становится предметом толкования - познается не мир, а Слово о мире. Обнаружить смысл текста – значит, раскрыть тайну Бытия. Умение толковать Ветхий Завет - определяющий признак Средневековой учености. Познание как истолкование - это обращение к уже известному. Ни о каком принципиально новом знании о мире речи нет.

Познание в процессе обучения предполагает умение отыскивать смысл, познание - схватывание запредельных смыслов Бытия. Средневековое познание - научение, держится на Слове и обращено к Слову. Слово - и предмет, и метод познания. Ученый мир раннего Средневековья не предал полному забвению античные традиции. Они были использованы религиозными и педагогическими деятелями при обосновании системы обучения в школах и университетах. Важную роль в развитии педагогической мысли раннего Средневековья сыграла схоластика, которая разрабатывала алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов, она сыграла положительную роль в развитии системы познания в обучении. Задача учителя на данном этапе истории – посвятить ученика в тайны Слова и организовать процедуру обучения так, чтобы у него не возникло сомнений в достоверности того, что изложено в Священном Писании.

В параграфе 1.3. «Познавательный опыт новоевропейской культуры»

говорится о значимости этого периода в том, что человек становится субъектом познания, мир для него превращается в объект. Новое время – новый тип культуры, новый тип Человека, новый мир науки. «Действительность, в которой живёт сегодняшний человек, всё больше определяется наукой».⁴ Наука в Новое время играет ту же роль, что и религия

⁴ Хайдеггер, М. Время картины мира. // Новая технократическая волна на Западе / М.Хайдеггер. – М.: Прогресс, 1986. – С.93 -118.

в Средние века. Она входит не только в практическую жизнь, она представляет новую ментальность. Образование ориентировано на науку, а процесс обучения рационально направлен на осмысление мира, постижение природы, чтобы использовать полученные знания на практике. Ученик в процессе обучения под руководством учителя получает необходимую сумму знаний о мире, а учитель, ведя при этом научное исследование, открывает законы природы и законы обучения. Наблюдается творческий поиск методов, приёмов обучения с применением данных науки.

Девизом Просвещения, по Канту, является призыв – *имей мужество пользоваться собственным рассудком!* Кант призывает уважать собственное достоинство и мыслить самостоятельно, во всех сферах человеческой деятельности пользоваться своим разумом. В поступках человека должна присутствовать важнейшая *познавательная составляющая* – умение критически оценивать сложившуюся ситуацию и только на этом основании выбирать путь собственного поведения, а это значит – быть способным познавать мир своего бытия с позиций ученого, глазами научного исследователя – быть объективным, беспристрастным, отыскивающим истинное положение дел.

Познавательная деятельность в науке представляет собой не созерцание (Античность), не истолкование смысла символов (Ср. века), а проектно-операционную деятельность, рассчитывающую прошлое, настоящее и будущее.

Параграф 1.4. «Современный взгляд на теорию познания» построен на соотношении традиционной теории познания и современной (эпистемологии), рассмотрения её в контексте современного образования в условиях информационного общества.

Субъект – объектная гносеология, создателями которой считают Р.Декарта, Д.Локка, И.Канта, оказала определяющее влияние не только на философские, научные представления, но и на многообразные методики в процессе обучения и образования. Именно оппозиция субъекта и объекта

олицетворяла рациональность, являлась базовой для систематической гносеологии, была основанием её научности. Всё, что выходило за пределы этой оппозиции, рассматривалось как иррациональное, выпадающее из предметного поля теории познания, вообще из рациональной философии, поскольку не соответствовало критериям объективности научного знания. Эта вненаучность выпадала из школьного и вузовского обучения. Данное обстоятельство породило попытки объяснить саму природу гносеологии, усовершенствовать её, либо просто отбросить и разработать иные по природе учения о познании, а значит, и внести изменения в процесс обучения. В первом случае к представлениям, понятиям и принципам, пришедшим из естественных наук, стремились добавить методологические принципы и категории наук о духе (культуре). Это пытались сделать немецкий философ В. Дильтей, представители экзистенциально – герменевтической традиции в целом. Во втором случае разрабатывалась новая онтология познания и знания, на основе чего предлагались новые принципы и категории понимания и объяснения познания. Наиболее радикальными для нашего времени были Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер, Д. Дьюи. В России судьбами теории познания были озабочены в начале XX века такие известные философы, как В.С. Соловьёв, Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев, а также С.Л. Франк и Г.Г. Шпет.

В дискуссиях на данную тему рассматривается сама природа термина «теория», который всё чаще заменяется эпистемологией. Л.А.Микешина⁵ считает, что традиционная теория познания выглядит беспомощной перед проблемами XXI века и не соответствует реальному познавательному процессу. Н.В. Бряник,⁶ обнаруживая связь теории познания с частными науками, обращает внимание на то, что педагогика всех ступеней и уровней в качестве своего узлового момента включает познавательный механизм. В сознании каждого из нас образование и познание слились в нерасторжимое целое и, по сути, представляют одно и то же. Именно традиционная теория

⁵ Микешина, Л.А. Философия науки. / Л.А.Микешина. – М.: Прогресс – Традиция, 2005. – С.624.

⁶ Бряник, Н.В. Введение в современную теорию познания. / Н.В.Бряник. – М.: Академ. Проект, 2003. – С.288.

познания в процессе обучения обратила внимание на особенности формирования понятий, специфику обобщения, и абстрагирующей деятельности, на роль практической деятельности в образовательном процессе. Но при этом целый ряд фундаментальных проблем образования, напрямую выходящих к гносеологии, сегодня оказываются вне поля зрения. Если признать рационалистически ориентированную теорию познания, то все педагогические усилия должны быть сконцентрированы на формировании интеллекта, способности к логическому мышлению. Подобная установка в процессе образования многими оценивается как единственно возможная, а её истоки заданы немецкой культурной традицией, чей познавательный опыт нашёл своё яркое выражение в учении Канта. Отвечает ли интеллектуалистическая направленность образования менталитету отечественной культуры? Свидетельством отсутствия однозначного ответа на этот вопрос служат активные поиски в рамках инновационной педагогики.

Сегодня существует много подходов к познанию: лингвистический, феноменологический, герменевтический, практика исследования вненаучного знания, накапливается опыт изучения знания и познания в процессе обучения в связи с новыми компьютерными технологиями. Как отнестись к этому многообразию подходов, возможен ли их синтез, как это должно сказаться в целом на развитии теории познания и на познании в процессе обучения?

Эти проблемы могут быть решены, если принять, что главное основание диалога и синтеза подходов к познанию – обращение к целостному человеку. Философская абстракция «человек познающий» должна быть выстроена как бы заново, в дополнение к существующей предельной абстракции гносеологического субъекта, представленного в традиционной теории познания. Даже в радикальной позиции отбрасывания теории познания можно обнаружить следы преемственности, а также стремление расширить и обогатить подход к познанию. С нашей точки зрения в дискуссиях на эту тему речь идёт не столько об «уничтожении»

традиционной гносеологии, сколько, о её существенном расширении и обогащении. Теория познания должна обращаться к любому виду знания и познавательной деятельности. Эта дискуссия напрямую связана с познавательной деятельностью в процессе обучения, к которому тоже нет однозначного подхода. Проблема заключается в том, что за множеством частных методик, инновационных подходов на фоне дискуссии вокруг теории познания, мы можем упустить главное – Человека, как точку отсчёта всего существующего. Превратим его в субъекта «отражающего» (Античность), либо посвятим в тайны религиозной жизни (Средние века), либо всё-таки сумеем сформировать «субъекта познающего, интерпретирующего», который воплотит в себе целостность мышления, деятельности, чувств. Для этого нужно осознание связи с нашим глубинным прошлым, чтобы оценить то знание и опыт, который уже имеется, чтобы избежать ошибок в будущем.

Глава 2 «Обучение, познание и формирование субъекта в познавательном обучении» состоит из трёх параграфов и посвящена анализу познания в обучении и рассмотрению его в практике обучения.

В параграфе 2.1. «Обучение как вид познавательной деятельности» говорится о том, что образование – понятие историческое и включает в себя ряд аспектов сохранения, передачи исторического опыта из поколения в поколение. Одним из аспектов или методов образования является обучение, как вид познавательной деятельности, как процесс целенаправленной передачи общественно – исторического опыта и процесс взаимодействия преподавателя и студента, при активности обеих сторон. Обоснована та мысль, что познавательная деятельность отдельного человека представляет собой как бы «конспект» предшествующей истории познания, в результате которой сформировалась сама познавательная способность человека. В процессе обучения это совпадение стало практически использоваться людьми задолго до того, как оно было открыто в теории. Применительно к развитию понятий в истории познания и в голове отдельного человека это

совпадение было открыто Гегелем, который именно обучение, образование по его терминологии, принял за «модель» познания. Процесс обучения явился тем процессом, в котором указанное совпадение реализовывалось всё более и более сознательно, обретая особые черты; это процесс, через посредство которого осуществляется связь исторического, филогенетического познания как всеобщего и индивидуального, онтогенетического познания как единичного. Выделено два полюса в обучении: «познавательное обучение» и «обучающее познание», задающие смысл познавательной деятельности. Единые по своей природной сущности, они пронизывают друг друга, поскольку научное познание транслируется обучением. Наука приобретает характер преподаваемой, «педагогической», а обучение (педагогика) оказывается «наукой», предметной, а не просто технологической дисциплиной.⁷

В параграфе 2.2. «Проблема формирования познающего субъекта в процессе обучения» рассматривается проблема человека как субъекта познавательной деятельности в обучении, а именно – студента. Субъектная организация познания предопределяет функции, которые выполняет субъект в процессе познания в обучении: информационную (получение знаний, их фиксация, обработка, описание, объяснение); критическую (очищение опыта и разума от «идолов»); нормативную, связываемую с деятельностью научного сообщества (логику – методологические стереотипы индуктивного или дедуктивного порядка); рефлексивные и саморефлексивные (обоснование знания). При этом активность субъекта лежит не во внешнем, а во внутреннем опыте субъекта, т.е. обусловлена структурой самосознания. В рамках актуальности проблемы формирования познающего субъекта в процессе обучения, исследуются все направления интеллектуально – духовной деятельности человека (мышление, нейрофизиологические механизмы, психологические аспекты). В эпоху компьютеров и

⁷ Прохоров, М.М. Метафизика, метафилософия и рациональность. //Проблемы метафизики и метафилософии: история и современность. / М.М.Прохоров. – Н.Новгород, Изд-во ВГИПУ, 2003. – С.14-18.

информационных технологий проблема субъекта ещё более обострилась, т.к. человек существует в технологической среде виртуальной реальности, виртуальных форм, созданных им самим (и возможно будет иметь эволюционное продолжение в форме искусственного субъекта). Эволюция субъекта обучения исторически обусловлена: передача знаний от учителя к ученику (устное слово), от учителя к ученику через книгу (письменный текст) и, наконец, обезличивание учителя в условиях компьютеризации и дистанционных форм обучения, и, как следствие, «растворение» знаний в потоке информации. В этой ситуации возрастает роль учителя не только как наставника, который призван помочь молодым людям сформировать свой взгляд на мир, но и «отсеять» весь информационный «шум» и получить действительно необходимые научные знания. При этом организация процесса обучения должна быть нацелена на то, чтобы обучающийся получил возможность научиться работать с информацией, думать и оценивать то, кто и что именно говорит, почему и к каким последствиям это может привести. Другими словами, преподаватель сегодня должен не только «давать» знания, но и учить ученика добывать их самостоятельно из потока информации.

В параграфе 2.3. «Познание, обучение и формирование познавательных способностей студентов» говорится о том, что предметом познания в обучении является философское знание, взятое в его отношении к объекту философии как науки, а задача студента в обучении состоит в усвоении этого знания и формировании убеждённости в его объективной истинности. Для решения этой задачи философское знание, взятое в его отношении к объекту философской науки, необходимо рассматривать конкретно – исторически, т. е. как результат закономерного развития тех запасов знания, которое выработало человечество. Задача изучения расширяется: изучить – это значит понять правильность одних мыслей, ограниченность других и ложность третьих на протяжении всей истории философии как составной части человеческой истории вообще.

Познавательная деятельность студентов развёртывается через три основные формы обучения: через лекцию, семинарское занятие и самостоятельную работу. Познавательный процесс на лекции развёртывается в плане взаимоотношения преподавателя и студентов. Студенты в познавательные отношения между собой во время лекции не вступают. Познавательное обучение на семинарском занятии предстаёт в более сложном виде взаимоотношений преподавателя со студентами и студентов между собой. Познавательные отношения, в которые вступают между собой студенты, дают возможность проявить исследовательскую способность. Спор между студентами, управляемый преподавателем, играет роль, которая аналогична роли дискуссии в научном познании, где сталкиваются между собой различные подходы к решению поставленной задачи или проблемы при её научном исследовании. Самостоятельная работа является формой, опосредующей лекционное и семинарское обучение. Будучи переходом от лекции к семинару, она в качестве формы познания в обучении объединяет в себе особенности познания на лекции и семинаре. На наш взгляд именно лекция является основой самостоятельной деятельности при работе с источниками обучения, она задаёт студентам правильное направление при самостоятельной работе, помогая выявить и отбросить информационный «шум».

Формирование познавательных способностей студентов в обучении во многом зависит от преподавателя как организатора процесса обучения. Это связано с методикой чтения лекций, организации самостоятельной работы студентов и работы на семинарском занятии. Обучение – процесс двусторонний, поскольку в нём принимают участие двое: преподаватель и студент, каждый из них в данном процессе имеет свой исход и результат. Студент получает знания, умения, навыки, учится работать с информацией. А для преподавателя учебный процесс – это не только реализация собственных знаний, но и процесс творческой научной деятельности. Преподаватель выступает не только в роли учёного, который, занимаясь

научной деятельностью, развивает философию как науку, но и совершенствуется как преподаватель, реализуя знания по философии как учебной дисциплине: находит новые методы, приёмы, формы обучения, критерии оценки знаний студентов. При этом возможно появление той «новизны» идей, которые будут характеризовать преподавателя как учёного.

Глава 3 «Проблема понимания в обучении» состоит из трёх параграфов и посвящена вопросу зависимости обучения и понимания, а также основным моментам, которые обуславливают качественную познавательную деятельность на учебном занятии.

В параграфе 3.1. «Понимание: определение и сложность интерпретации» отмечено, что проблеме понимания в философии уделялось большое внимание. Она рассматривалась в контексте герменевтических задач, связана с анализом языка, отношением человека к действительности. Однозначного определения пониманию в философских словарях нет, потому как ему свойственна многоплановость и междисциплинарность. В 1980-х годах в отечественной философии ставились и исследовались вопросы о месте и статусе понимания в структуре познания (Н.С. Автономова, Е.К. Быстрицкий, В.В. Лекторский, Г.Л. Тульчинский, В.С. Швырёв), о соотношении знания и понимания (А.И. Ракитов, Г.И. Рузавин), понимания и общения (В.П. Филатов), понимания и объяснения (Б.Г. Юдин), понимания и эмпатии (С.П. Макарычев) и др. Применительно к процессу обучения понимание связано с процессом передачи знаний и объяснением. Оно представляет собой сложный комплекс различных уровней и форм, в которые входят разные элементы и которые могут характеризоваться различными параметрами. Процесс понимания в обучении – это сложное взаимодействие между текстом и речью, вопросом – ответными конструкциями, ассоциациями обучающегося. Формирование субъекта интерпретирующего требует участия его в коммуникативных действиях для того, чтобы раскрыть смысл предмета понимания. Поэтому, у процесса понимания гносеологическая структура связана не только с субъект – объектными

отношениями, но и отношениями субъект – субъектными, с понимающим познанием другого Я. С этим связано понимание в процессе обучения в отношениях студента и преподавателя, который выступает не только организатором процесса обучения, но и в какой - то степени в роли воспитателя.

Параграф 3.2. «Методологический аспект понимания в процессе обучения» посвящен методам, приёмам, подходам к процессу обучения, которые обуславливают понимание на учебном занятии. Б.Г.Юдин⁸ строит схему познавательного процесса, указывая на то, что объяснение – это сама процедура понимания, которая имеет трёхмерную структуру (рациональная составляющая - логический аппарат; алгоритм, операционная составляющая – операции и нормы оперирования; модельная или образная составляющая – наглядность, образность в широком смысле). И.И.Сулима⁹ обозначил «познающие подходы» в обучении, проясняя их достоинства и недостатки. Это диалогический подход, интуитивный, интерпретационный, проблемный и др. Мы попытались их систематизировать и показать опыт практического применения как методов познания в процессе обучения, наполнив тем самым «логический каркас теоретической конструкции» схемы Б.Г.Юдина. Для достижения понимания при организации процесса обучения необходимо использовать всю совокупность подходов, форм, методов, создавая единую методологию и учитывая достоинства и недостатки каждого метода. Диалог, разбор и интерпретация текста, самостоятельная и творческая деятельность студентов, работа со словарём терминов и определений, различные виды наглядности – всё это призвано достигнуть понимания, которое в процессе обучения не только интегрирует знания, умения, навыки профессиональной деятельности, но и формирует целостное видение мира.

В решении этой задачи большую роль играют гуманитарные дисциплины, которые имеют свои особенности и специфику. Указывается

⁸ Юдин, Б.Г. Объяснение и понимание в научном познании. / Б.Г.Юдин. // Вопросы философии. – 1980. - №9. – С.55-57.

⁹ Сулима, И.И. Познающие подходы в гуманизации образования. / И.И.Сулима. – Н.Новгород, 1997. – С.52.

на особенности гуманитарных дисциплин и трудности, с которыми сталкивается преподаватель, применяя метод понимания. А.А.Яковлев¹⁰ отмечает то, что в истории нет процедур проверки, благодаря которым живёт естествознание: из-за необратимости идентифицировать экспериментальную ситуацию с ситуацией исторического прошлого, с тем комплексом условий, обстоятельств, факторов, которые образуют изучаемый объект.

Возникает проблема понимания для истории и истории философии, связанная с тем, что в процессе обучения преподаватель сталкивается с необходимостью использовать некие виртуальные, «субъективные» критерии истинности: он должен выдвигать некоторые «охватывающие» контексты, всё время видеть в части целое, помещать частные детали или события в какую – то связь, переходить каким – то образом от части к целому. Понимание философского текста – сложнейшая задача. Сами контексты, в которые мы помещаем текст, могут иметь границы, которые тоже надо почувствовать, чтобы не допустить искажения перспективы мышления. Целое может иметь многоярусный характер, контексты могут сочетаться друг с другом по - разному, их связи могут иметь не только статистический, но и динамический характер, могут сказываться случайные факторы. Поскольку историк работает с источниками, а не с непосредственно данной исторической действительностью, он должен использовать соответствующие методы работы, чтобы обеспечить истинность своих рассуждений.

В данном параграфе подробно рассмотрен метод работы со словарём терминов и определений студентами на семинарском занятии по философии. Именно словарная работа не только интегрирует весь образовательный процесс, но и формирует перцептивные действия обучающихся, способствует развитию памяти и мышления.

Параграф 3.3. «Рефлексия, как условие понимания в процессе обучения» посвящён проблеме рефлексии, которая входит в круг проблем

¹⁰ Яковлев, А.А. Что является объектом понимания? / А.А.Яковлев. // Загадка человеческого понимания. / Под ред. А.А.Яковлева. – М.: Политиздат, 1991. – С.352.

онтологии, гносеологии, философской антропологии, что и определяет множественность форм её толкования. В философии рефлексия является одновременно формой существования философского знания, основным методом его получения, а также средством взаимодействия с частными областями знания, например, с психологией. В истории философии рефлексии уделяли внимание философы разных эпох, начиная с античности. В последней трети XX века наблюдается интерес отечественных философов к проблеме рефлексии. При анализе различных подходов к пониманию феномена рефлексии заслуживают внимания воззрения М.К.Мамардашвили и В.А.Лекторского, в рамках которых достаточно полно и последовательно раскрываются онтологические и гносеологические установки. В.С.Швырёв считает, что понимание связано с рефлексивными процедурами, что рефлексия необходимое условие «попадания в понимание».¹¹ Мы согласны с данной позицией. В процессе обучения рефлексия – одно из условий для понимания как студента, так и преподавателя. Для студента – это выход в процессе обучения на уровень перспективной рефлексии (планирование, прогнозирование своей деятельности). Для преподавателя – понимание того, как в организации процесса обучения вывести студентов на этот уровень. Эта мысль обосновывается с использованием исследований зарубежных и отечественных психологов. Обычно считается, что в обучении понимания должны достигнуть студенты, усвоив учебный материал. Но возможен и другой феномен: когда к новому пониманию приходит преподаватель, делающий научное открытие, а студент в данном случае является посредником или условием для такого понимания. Такие случаи известны в практике преподавания и описаны Б.М.Кедровым, который исследовал открытие Д.И.Менделеевым периодического закона химических элементов. В качестве вывода обоснована мысль о том, что именно в процессе обучения при подготовке к учебному занятию или непосредственном общении со

¹¹ Швырев, В.С. Понятие – проблема. / В.С.Швырев. // Загадка человеческого понимания. / Под ред. А.А.Яковлева. – М.: Политиздат, 1991. – С. 352.

студентами, используя механизм рефлексии, преподаватель может достигнуть понимания, которое мы назвали «вновь – пониманием» (это понимание ранее известного, уже когда – то понятого. Это понимание того, как надо представить учебный материал, чтобы студенты его тоже поняли и лучше усвоили), а также получить условие для творчества и, возможно, для новых открытий.

В **Заключении** подводятся итоги проведённого исследования, обобщаются полученные результаты, а также намечаются перспективы дальнейшей работы в области философского осмысления проблемы познания в процессе обучения.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. Борщева, С.О. Проблема понимания и гуманитарные дисциплины / С.О.Борщева // Вестник Чувашского университета: - №1 - 2007г. – С.57-60. (0,6 п.л.)
2. Борщева, С.О. Познание в процессе обучения / С.О.Борщева // Высокие технологии в педагогическом процессе: труды V Междунар. науч.-метод. конф. преподавателей вузов, учёных и специалистов (25-26 марта 2004г.).- Н Новгород: ВГИПА, 2004.- С.39-40. (0,1 п.л.)
3. Борщева, С.О. Наглядность как условие понимания в процессе обучения / С.О.Борщева // Мировоззренческая парадигма в философии: философия как теоретическое мировоззрение: сборник трудов II общерос. межвуз. науч. конф. (23-25 ноября 2004г.) – Н.Новгород: ВГИПА, 2004. – С.84-85. (0,1 п.л.)
4. Борщева, С.О. использование межпредметных связей на занятиях дисциплины «Основы философии» / С.О.Борщева //Проблема подготовки конкурентноспособных специалистов в системе начального и среднего профессионального образования: Материалы област. науч.–практич. конф.(27

апреля 2005г.) – Н.Новгород: ГОУ НТТ, 2005.- С.228-230. (0,4 п.л.)

5. Борщева, С.О. Рефлексия и философия / С.О.Борщева //Тезисы докладов X Нижегородской сессии молодых учёных (гуманитарные науки) «Голубая Ока». – Н.Новгород, 2005. – С.152-154. (0,2 п.л.)
6. Борщева, С.О. Обучение как вид познавательной деятельности / С.О.Борщева // Вестник ВГИПУ, Серия: Философские науки, №2 (3) - Н.Новгород, 2006. – С.87-90. (0,4 п.л.)
7. Борщева, С.О. Понимание и гуманитарные дисциплины / С.О. Борщева // Мировоззренческая парадигма в философии: генеалогия бытия и его обновление. Сборник трудов IV Всерос. науч. конф. (23-24 ноября 2006г).- Н.Новгород, ВГИПУ, 2006г.-С.34-35. (0,1 п.л.)