
ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕЛЛЕКТА

Т.В. Борзова

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье представлены размышления о продвижении студентов в процессуальном поле понимания в границах трех сфер человеческого бытия и традиций исследования субъекта — когнитивной, герменевтической и экзистенциальной. Осмыслены такие феномены как понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение в процессе обучения студентов. На основании анализа междисциплинарных исследований в статье представлен текст, подлежащий толкованию, как основная содержательная единица гуманитарной образовательной деятельности, обладающая значительным потенциалом при развитии понимания в обучении студентов вуза. В центре внимания находятся теоретические особенности, специфика и характеристика работы студентов с текстом с целью продвижения в процессуальном поле понимания. Разработана теоретическая модель динамики продвижения студентов в процессуальном поле понимания и выделены эмпирические критерии данного процесса. Показано, что в науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы формирования и развития понимания в обучении. Результаты анализа существующих источников научной информации и новые, авторские подходы позволили выявить высокую актуальность проблематики развития понимания в обучении и острую необходимость практической реализации концептуальных подходов известных отечественных психологов в обучении студентов.

Ключевые слова: традиции исследования субъекта, когнитивная сфера бытия, герменевтическая сфера бытия, экзистенциальная сфера бытия, текстовая природа знания, понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение, понимание-проблематизация контекста, процессуальное поле понимания.

Современное российское общество, актуализирующее человека как ценность, изменяет систему целеполагания обучения и содержания высшего профессионального образования, усиливает личностную ориентацию в содержании и технологиях, способствует становлению творческой и развивающей направленности человека в обучении.

В современных условиях заданы новые ориентиры для неклассической психологии личности: «от жизнедеятельности к житнетворчеству; от смысловой регуляции к регулированию смыслов, от психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире» — к психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир»¹. Именно данные направления достаточно непротиворечиво определяют современные традиции исследования субъек-

та: **когнитивную, герменевтическую и экзистенциальную.**

Трем сферам человеческого бытия и традициям исследования субъекта — **когнитивной, герменевтической и экзистенциальной** соответствуют три типа понимания проблем, способов, явлений, и событий окружающего мира: **понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение** (В.В. Знаков). Данные типы понимания образуют континуум продвижения студента в процессуальном поле понимания.

Рассматривая особенности динамики продвижения студентов в процессуальном поле понимания в **экзистенциальной реальности** мира, в границах **герменевтического типа** реальности, в **когнитивном типе** реальности нами осуществлен сущностный учет фактора человека в противовес конъюнктурному декларированию важности этого фактора. «Тело текста» без продуцирующего или воспринимающего его человека остается некоторой мертвой последовательностью графем; для его «оживления» или «одушевления» необходима

¹ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. С. 444.

включенность и «тела текста», и индивида в соответствующую культуру, вне которой текст как таковой состояться не может»². Так, в **когнитивном типе** реальности определены отношения «Человек — Предмет», в границах **герменевтического типа** реальности осуществляется взаимодействие «Человек — Смысл», в **экзистенциальной реальности** мира в центре внимания оказывается «Человек — Мир». Сущностные отношения в **когнитивном типе** реальности ориентированы на то, чтобы научно-предметные знания были направлены на усвоение практических навыков и действий общекультурного или производственного характера. В границах **герменевтического типа** реальности рождаются смыслы текстов, расшифровки значений речевых, культурных практик, связанных с психологической реконструкцией духовного мира людей. В **экзистенциальном типе** реальности реализуется соотношение, раскрывающее, с одной стороны предметность культуры, с другой — внутренние, сущностные силы человека. Рассматривая данное соотношение, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев подчеркивают, что «природа и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека, не становятся прямо содержательными характеристиками ни самой его личности, ни его мира; они всегда имеют **ценностную валентность** и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные **канонические формы культуры**, для приобщения к которым всегда необходим **посредник**, в качестве которого может выступить знак, слово, символ, миф, Другой»³. Именно таким посредником в психологии понимания в обучении студентов вуза является текстовая природа социально-гуманитарного знания.

На основании анализа исследований в области философии, литературоведения, языкознания, психолингвистики, семиотики нами был представлен текст, подлежащий толкованию, как основная содержательная единица гуманитарной образовательной деятельности, обладающая значительным потенциалом при развитии понимания в обучении студентов вуза. Особенности, специфика и

характеристика работы студентов с текстом с целью продвижения в процессуальном поле понимания будут находиться в центре данной статьи.

На основе установления соотношений учебных задач с **когнитивным типом** реальности **понимание-знание** отражает специфику функционирования существующей образовательной среды вуза, не способствующей полноценной самореализации студентов в процессуальном поле понимания. Соответственно, данный процесс накопления научно-предметных знаний происходит спонтанно, интуитивно, а, следовательно, как правило, неэффективно, что свидетельствует о недостаточном использовании внутренних возможностей студента и культурно-образовательной среды вузов. Тем не менее, нами не отрицается значение получаемых знаний, но акцент при этом делается на умениях приобретать, понимать, перерабатывать и использовать полученные знания в условиях собственной жизнедеятельности.

На основе установления соотношений учебных задач с **герменевтическим типом** реальности в процессе **понимания-интерпретации** смыслы текстов, расшифровки значений речевых, культурных практик требуют приведения к некоторому гармоничному состоянию «онтологических, феноменологических, деятельностных аспектов анализа смысловой реальности» (Д.А. Леонтьев). Вместе с тем за понятием смысла стоит «сложная многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах»⁴.

В **экзистенциальной реальности** мира типичным является **понимание-постижение** событий и ситуаций человеческого бытия (В.В. Знаков), специфичных для человека способов бытия в мире, основанных на осознаваемом или неосознаваемом выборе возможностей существования.

В рамках проводимого нами научно-исследовательского курса на развитие понимания в обучении студентов вуза реализуется возможность становления речевых новообразований ранней юности, среди которых могут быть выделены умения, направленные на то, чтобы комплексно и осознанно проводить **терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию** текста (в терминологии А.Ф. За-

² Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Тверской государственный университет, 2001. С. 157.

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. С. 126.

⁴ Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. С. 105.

кировой), **концептуализацию и деконцептуализацию** текста, и на этой основе **онтологизацию и деонтологизацию** способов бытия человека в современном социуме.

Как правило, умение осуществлять **терминологизацию и детерминологизацию** текста в границах эмпирического типа мышления достаточно продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с **когнитивным типом** реальности, где с необходимостью осуществляется **понимание-знание**. Умение осуществлять **метафоризацию и де-метафоризацию, концептуализацию и деконцептуализацию** текста в границах перехода от эмпирического мышления к теоретическому мышлению, как правило, успешно развивается на основе установления соотношений учебных задач с **герменевтическим типом** реальности, где с необходимостью осуществляется **понимание-интерпретация**. Умение осуществлять на этой основе **онтологизацию и деонтологизацию** способов бытия человека в современном социуме достаточно продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с **экзистенциальным типом** реальности, где с необходимостью осуществляется **понимание-постижение**.

В индивидуальной деятельности студента наиболее значимыми для формирования понимания являются следующие познавательные процедуры: **понимание-узнавание** (узнавание знакомого в новом материале), **понимание-гипотеза** (прогнозирование, выдвигание гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации, которую необходимо понять) и **понимание-объединение** (объединение элементов понимаемого в целое)⁵. Кроме того, необходимо задействовать еще одну познавательную процедуру, получившую развитие в нашем исследовании — **«понимание-проблематизация контекста»** (включение систем значений и смыслов, на основе которых строится образ мира человека, собственные способы бытия)⁶.

Эти познавательные процедуры могут рассматриваться как предпосылки и условия поэтапного,

динамичного продвижения студента в процессуальном поле понимания⁷.

Понимание-узнавание как познавательная процедура реализуется в границах **когнитивного типа** реальности на основе следующих способов работы с текстами: *построение эмпирических вопросов, проведение текстового ассоциативного эксперимента, подведение под понятие, построение социального узуса способов бытия человека в социуме, вычленение доминирующей темы текста, составление рекомендаций, применение децентрации как процесса изменения личностной позиции студента при анализе текста*.

Реализации познавательных процедур **понимания-гипотезы и понимания-объединения** в границах **герменевтического типа** реальности способствуют следующие способы работы с текстами: *построение вопросительного высказывания, теоретических вопросов, скрытых вопросов, моделирование научного текста, применение собственно герменевтических приемов понимания («истина-неистина», «герменевтический круг» и др.)*.

Реализации познавательной процедуры **понимание-проблематизация контекста** в границах **экзистенциального типа** реальности способствуют следующие способы работы с текстами: *развитие вероятностного прогнозирования при анализе методологического текста, сближение денотативного и коннотативного фона текста, построение собственной модели бытия человека в социуме, создание нарративного текста*.

На основе установления соотношений учебных задач с **когнитивным типом** реальности осуществлению **понимания-знания** способствуют следующие виды учебных текстов, подлежащие усвоению на основе научных понятий: учебный текст, отрывок из художественного произведения; полное художественное произведение и т.д. (Границы подобного разделения текстов здесь и далее весьма условны).

На основе установления соотношений учебных задач с **герменевтическим типом** реальности осуществлению **понимания-интерпретации** способствуют следующие виды текстов, подлежащие усвоению на основе научных понятий: авторская теоретическая интерпретация

⁵ Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 55–59.

⁶ Борзова Т.В. Теоретические основы понимания в обучении. Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2013. С. 46.

⁷ Борзова Т.В. Понимание как методологическая проблема социально-гуманитарных наук // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 5.

результатов психологических тестов, вызывающая выполнение студентом собственного анализа той или иной методики по специально разработанному нами плану; категориальный аппарат психолого-педагогических, философских дисциплин, подлежащих пониманию в образовательном процессе; самостоятельно подбираемый личностью литературный материал или материал научного плана и т.д.

В *экзистенциальной реальности* мира типичным является *понимание-постижение* событий и ситуаций человеческого бытия (В.В. Знаков), специфичных для человека способов бытия в мире, основанных на осознаваемом или неосознаваемом выборе возможностей существования. На основе установления соотношений учебных задач с *экзистенциальным типом* реальности *понимание-постижение* с необходимостью включает в себя научный текст, методологический текст, нарративный текст, описание глубоко переживаемых значимых жизненных событий, которыми бы человек обязательно хотел бы поделиться с окружающими людьми.

При этом детерминантами развития в *когнитивном типе* реальности является вербально-демонстрационное объяснение в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов, подлежащих толкованию. В границах *герменевтического типа* реальности на основе работы с текстом, осуществляется регулирование смыслов бытия. В *экзистенциальном типе* реальности реализуется рождение способов бытия, а ориентиры неклассической психологии в экзистенциальной сфере бытия определяют вектор развития человека «от психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире» — к психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир». «Практика образования призвана обеспечить:

- 1) ... образование, позволяющее личности выстраивать жизненную перспективу в соответствии со своими возможностями и желаниями;
- 2) овладение учащимися современным уровнем предметных знаний и теоретическим мышлением в предметной действительности;
- 3) развитие деятельностных способностей..., освоение учащимися обобщенных способов действий, лежащих в основе высоких форм деятельности современного человека — исследования, проектирования, конструирования, организации и управления;

- 4) возможности перехода учащихся к индивидуальным образовательным программам и программам самообразования»⁸.

Иными словами, структурные компоненты *когнитивного и герменевтического типов* реальности в логико-аналитическом описании признаков и характеристик являются важнейшими составляющими *экзистенциального типа* и без перехода одного типа в другой, без развития и взаимного обогащения собственных структурных компонентов различных сфер текстового бытия человека невозможна его качественная динамика продвижения в процессуальном поле понимания.

«В действительности в многомерном мире человека реальности нередко настолько взаимосвязаны, что их трудно расчлнить, отделить одну от другой»⁹. Однако трудность различения реальностей не означает, что это различие нельзя и не нужно осуществлять. Напротив, на первых ступенях психологического анализа сложных проблем мира человека всегда необходима аналитическая ясность, хотя она и чревата упрощением предмета исследования. Это в полной мере касается соотношения реальностей, их понимания учеными, а также соотношения типов привлекаемых для этого знаний¹⁰. Как и всякая другая, картина динамики продвижения студентов в процессуальном поле понимания, носит условный характер, позволяя, однако, рассматривать условия развития человека через значимые, объективно существующие и реально взаимодействующие факторы. Представленные сферы бытия имеют свои константы и отражают специфику психологии понимания в обучении студентов вуза в контексте значений и смыслов, придаваемых когнитивной, герменевтической и экзистенциальной сферам бытия в конкретный исторический момент.

Реальность образно-знаковых систем, представленная в таблице ниже, «это особенная форма существования человеческой сущности, особые условия *движения человека к себе* (разр. моя. — Т.Б.) как личности»¹¹.

⁸ Слободчиков В.И. Антропологические перспективы отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010.

⁹ Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 19.

¹⁰ Там же.

¹¹ Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 143.

Определение возможной динамики продвижения студентов в процессуальном поле понимания с необходимостью требует выделения эмпирических критериев, по которым можно было бы судить о переходе студента из одной сферы бытия в другую при толковании различного рода текстов, подлежащих пониманию в процессе обучения.

Рассмотрение эмпирических критериев **когнитивного и герменевтического, экзистенциального типов** реальности в логико-аналитическом описании признаков и характеристик, эффектов «встроенности» структурных компонентов понимания в данные типы реальности обусловлено методологическими основаниями, представленными в трудах таких исследователей, как В.В. Знаков, изучающего понимание в мышлении, общении, человеческом бытии¹²; А.А. Залевская, представляющая понимание текста как процесс построения его проекции реципиентом в русле интегративного подхода к реальному функционированию языка при взаимодействии комплекса психических процессов человека, с учетом роли слова как средства доступа к единой информационной базе человека — его образу мира¹³; А.Ф. Закирова, исследующая теоретико-методологические основы и практику педагогической герменевтики¹⁴; В.С. Мухина, анализирующая условия, предпосылки и механизмы развития и бытия личности, структуру ее самосознания и внутреннюю позицию, показывая, как в недрах идеополей общественного сознания формируются и трансформируются мифы и реальности представлений о человеке как о личности, в частности, в сфере реальности образно-знаковых систем¹⁵; М.А. Холодная, исследующая психологию понятийного мышления: от концептуальных структур до понятийных способностей (семантических, категориальных, концептуальных)¹⁶ и др.

Особенности организации и функционирования структурных компонентов каждой из сфер бытия «задают» свойства экзистенциальной сферы бытия (Рис. 1).



Рис. 1. Эффекты «встроенности» структурных компонентов понимания в сферы бытия человека

С другой стороны, в целом образованная сфера бытия человека в процессуальном поле понимания определяет функционирование когнитивной и герменевтической сфер. При этом, чем более качественными по своему наполнению являются герменевтическая и когнитивная сферы бытия, тем более продуктивно функционирует экзистенциальная сфера и наоборот, чем менее качественными по своему наполнению являются герменевтическая и когнитивная сферы бытия, тем менее продуктивно функционирует экзистенциальная сфера бытия человека.

Кроме того, необходимо отметить при рассмотрении исторического ракурса изучаемой проблемы, что проблема реальностей бытия всегда волновала и будет волновать умы исследователей разных эпох.

Так, В.С. Мухина выделяет пять реальностей существования человека: 1 — реальность предметного мира; 2 — реальность образно-знаковых систем; 3 — реальность социально-нормативного пространства; 4 — природная реальность; 5 — реальность внутреннего пространства личности¹⁷.

Особый интерес, в проводимом нами исследовании, занимает реальность образно-знаковых систем. Согласно концепции В.С. Мухиной, реальность образно-знаковых систем, сложившихся во всей истории человечества, «имеет фундаментальное значение для человека как личности: именно

¹² Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 479 с.

¹³ Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Тверской государственный университет, 2001. 177 с.

¹⁴ Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики. Дисс. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2001.

¹⁵ Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.

¹⁶ Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

¹⁷ Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 48–143.

Табл. 1.

Динамика продвижения студентов в процессуальном поле понимания

Сфера бытия	Когнитивная	Герменевтическая	Экзистенциальная
Объект развития	Человек – предмет	Человек – смысл	Человек – мир
Структура объекта	Научно-предметные знания – усвоение практических навыков и действий общекультурного или производственного характера	Смыслы текстов, расшифровки знаний речевых, культурных практик – реконструкция духовного мира человека	Предметность культуры – внутренний мир, сущностные силы человека
Предпосылки и условия	Понимание – узнавание	Понимание – гипотеза, понимание – объединение	Понимание – проблематизация контекста
Базовые процессы	Эмпирическое мышление в форме терминологизации – детерминологизации	Переход от эмпирического мышления к теоретическому в форме метафоризации – дематифоризации, концептуализации – деконцептуализации	Теоретическое мышление в форме онтологизации – деонтологизации
Детерминанты развития	Вербально-демонстрационное объяснение в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов, подлежащих толкованию	Регуляция смыслов	Рождение способов бытия
Механизмы и движущие силы	Текстовый ассоциативный эксперимент, постановка эмпирического вопроса, подведение под понятие.	Моделирование текста, построение вопросительного высказывания, применение герменевтических приемов «истина» – «не истина», «герменевтический круг»	Сближение денотативного и коннотативного фона текста, построение вероятностного прогнозирования, постановка теоретических вопросов, построение нарративных текстов
Результат развития	Понимание – знание	Понимание – интерпретация	Понимание – постижение

Табл. 2.

Эмпирические критерии понимания когнитивной сферы бытия

Этапы обучения	Эмпирические критерии					
	Оперирование содержанием вербальных знаков в рамках индивидуально-ментального лексикона	Установление эмпирического характера свободных и направленных словесных ассоциаций	Установление характера переработки словесно-логической информации, допускающего опытную проверку	Осуществление актов наименования (выражение своего опыта в словах)	Постановка вопросов, носящий эмпирический характер	Осуществление вербально-демонстрационного объяснения в виде трансляции, запоминания и воспроизведения текстов

Табл. 3.

Эмпирические критерии понимания герменевтической сферы бытия

Этапы обучения	Эмпирические критерии					
	Мысленное перемещение предмета понимания в такие условия, в которых его сущность раскрывается с особой определенностью	Предмет понимания становится объектом последующих мысленных трансформаций	Понятия, образующие информационное пространство текста интерпретируются путем рассмотрения условий их происхождения	Общее предшествует знакомству с частным и конкретным	Обнаружение исходной и всеобщей связи, определяющей содержание и структуру всего объекта данных понятий	Представление связи в «чистом виде», в виде буквенных формул, в знаковых моделях

Табл. 4.

Эмпирические критерии понимания экзистенциальной сферы бытия

Этапы обучения	Эмпирические критерии					
	Выявление имплицитных (скрытых, неочевидных) признаков, связей, закономерностей	Конструирование новых представлений и идей	Фиксирование чувствительности к контексту и готовность породить контексты в условиях их отсутствия	Осуществление варьирующих и альтернативных интерпретаций	Осуществление понимающего и прогнозирующего чтения	Создание авторских текстов (ментальных нарративов) разной степени сложности

образы и знаки, присвоенные конкретным человеком, через их уникальную трансформацию во внутреннем психологическом поле становятся тем реальным основанием сигнификативной функции сознания, с помощью которой выстраивается эмоционально-волевая сфера человека, его ценностные ориентации и способность к творческим достижениям»¹⁸. «...Образы и знаки, создаваемые в истории человечества, формируют некие системы, которые предшествуют каждому отдельному человеку, образуя реальность человеческого бытия. Культура содержит в себе образно-знаковых системы, которые предшествуют отдельному человеку, и навязывают себя ему как объективную реальность, выступающую условием человеческого бытия»¹⁹. Реальность образно-знаковых систем как достояние человека поднимает его на небывалую высоту в неоспоримых возможностях в отношении с природой, с предметным миром, с человечеством, с самим собой²⁰. «...Человек как личность, отражающая условия развития и бытия в реальности образно-знаковых систем, становится способным: творить и вводить новые виды образов, знаков, законов и смыслов; определять линию своего жизненного пути; осуществлять самостоятельный выбор и многое другое»²¹. Реальность образно-знаковых систем — это потенциально бесконечные условия для вариативности человеческого поведения, но это и пронизательное, взыскующее око общественного самосознания человечества. Реальность образно-знаковых систем, безусловно, выступает как условие психического развития на всех его возрастных этапах. Эта реальность может стать средством заявления человека о себе как о личности.

Речь идет не о пафосе провозглашения себя в качестве личности, а о том содержании монологической или диалогической речи, в котором проясняется позиция конкретного человека в отношении к другому человеку, к миру людей в целом, к самому себе. Тогда слушающие слышат, смотрящие видят и верят, что этот человек не сойдет с избранного пути, ему достанет силы духа, чтобы не изменить тому, о чем он так убедительно говорит»²².

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² Там же.

В концептуальных подходах В.В. Знакова, являющихся методологическим основанием для проводимого нами исследования по изучению понимания в обучении, реальность образно-знаковых систем имеет свои особенности и характеристики. Согласно точке зрения В.В. Знакова, эмпирическая реальность воспринимается и понимается людьми как совокупность фактов, допускающих опытную проверку. Внутри герменевтической традиции (герменевтической реальности) доминирует ценностно-смысловую интерпретацию действительности. «Применительно к пониманию это означает, что при его анализе на передний план выступают не достоверные знания о понимаемом объекте, а ценностное отношение к нему. Последнее определяет субъективный характер интерпретации фактов, событий, ситуаций, т.е. ее зависимость от личностного знания, опыта, пристрастий и точек зрения»²³.

В ходе специально организованной деятельности педагог осуществляет смещение фокуса внимания студентов с описания фактов на анализ событий. При этом нами учитывается, что интерпретация — это неперенный атрибут социокультурной реальности и ведущий метод исследования в гуманитарных науках, в частности, в герменевтической традиции научного анализа знания.

«Экзистенциальная реальность человеческого бытия основана на таком единстве познания и переживания, в результате которого порождается опыт, имеющий смысл для субъекта. Экзистенциальная реальность включает в себя ценности людей, а также их духовный мир, который трудно выразить словами и описать в категориях достоверного знания. В современной психологии большое внимание уделяется анализу событий и феноменов, которые нельзя понять только на основе рационального знания, когнитивного и ментального опыта. Важным условием понимания становится актуализация экзистенциального опыта понимающего субъекта...

На экзистенциальном уровне понимание оказывается не столько одной из познавательных процедур (наряду с объяснением, предсказанием и др.), сколько способом бытия человека в мире, дающим ему возможность связывать различные типы знания через неявное знание»²⁴.

²³ Знаков В.В. Три традиции психологических исследований — три типа понимания // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 19–20.

²⁴ Там же.

При этом В.В. Знаковым отмечаются следующие факты:

«1. Понимание-знание возникает у субъекта тогда, когда понимание основано преимущественно на оценках истинности высказываний о фактах, событиях, ситуациях.

2. Понимание-интерпретация возникает тогда, когда бессмысленно оценивать истинность высказываний, понимаемых людьми в коммуникативных ситуациях.

Такие суждения являются мнениями, в которых присутствуют и объективные и субъективные компоненты. Мнения можно характеризовать только как правильные или неправильные. В основе квалификации высказывания как правильного лежит согласованное мнение людей о должном, о правилах и нормах поведения. «Правильность» и «неправильность» никогда не бывают абсолютными, они возникают в результате согласования мнений многих людей и зависят от способов интерпретации. В соответствии с принципом когерентности в герменевтической традиции высказывания о мире человека должны быть непротиворечиво согласованными с ранее установленными теоретическими положениями и эмпирическими утверждениями, относящимися к тому же фрагменту реальности»²⁵. При этом «с психологической точки зрения интерпретация — это способ понимания, порождения субъектом смысла понимаемого. Понимание всегда включает в себя потенциальную возможность разных типов интерпретации содержания понимаемого, т.е. рассмотрения его с разных точек зрения. Неудивительно, что понимание одних и тех же высказываний в диалоге, текстов, социальных ситуаций оказывается неодинаковым при их интерпретировании преимущественно на основе знаний, установок автора или читателя, говорящего или слушающего»²⁶.

3. Понимание-постижение. Экзистенциальная традиция исследования психической реальности проявляется в направленности ученых на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта. В жизни каждого человека бывают периоды экзистенциальных размышлений, связанных с пониманием себя в реальных ситуациях человеческого бытия.

В бытийном плане смысложизненные ориентации имеют для каждого из нас не только

конкретное адаптационное значение, но и более глубокий экзистенциальный смысл. К «пониманию себя в мире», «экзистенциальным размышлениям о себе» субъект приходит благодаря ретроспективному и антиципирующему интересу к своему внутреннему миру. Он направлен на поиск смысла своего существования, поступков и мысленный выход за пределы не только конкретной коммуникативной ситуации, но и собственной жизни, включение ее в иную систему координат, в которой жизнь наделяется смыслом»²⁷.

Кроме того, особый интерес представляет для нас изучение М.А. Холодной существования особой психической реальности — концептуальных структур (концептов) как психических носителей свойств понятийного мышления.

М.А. Холодная отмечает, что «на современном этапе развития психологии следует говорить о становлении онтологической парадигмы, ориентирующей психологическое исследование на изучение психических структур с соответствующим пересмотром категориального аппарата и разработкой новых методов исследования»²⁸. Исследователь допускает существование трех типов понятийных способностей, «таких как *семантические способности* (усвоение, хранение и актуализация содержания вербальных и невербальных знаков, опосредующих понятийную познавательную деятельность), *категориальные способности* (выделение и преобразование в системе категориальных признаков, обеспечивающих обобщенную форму познавательного отражения) и *концептуальные способности* (порождение новых ментальных содержаний, в том числе выявление скрытых связей, конструирование альтернативных интерпретаций, создание авторских нарративов и т.д., что характеризует продуктивный характер понятийного мышления)»²⁹. М.А. Холодная описала концептуальные способности, которые ранее в современной психологии не были представлены.

М.А. Холодная называет различные виды понятийной познавательной деятельности, кото-

²⁵ Там же.

²⁶ Там же.

²⁷ Там же.

²⁸ Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 223–226.

²⁹ Там же.

рые могут быть инициированы особым, «порождающим» типом понятийных способностей, в том числе: решение абстрактных проблем на основе использования символической системы (прежде всего языковых знаков); понимание проблемы за счет объединения разных частей и разных подходов в единую картину (широкий, целостный взгляд на происходящее); выявление скрытых элементов, признаков, закономерностей, а также готовность устанавливать связи между очевидно не связанными либо отдаленными элементами; выявление ключевого (критического для понимания) признака или аспекта сложной ситуации; использование рассуждений для модификации ранее усвоенных понятий, изменение порядка выводов, создание продуктивных комбинаций понятий; построение варьирующих интерпретаций, в том числе альтернативных; стремление усовершенствовать идеи и процедуры; открытость новому опыту, чувствительность к полезными «невозможным» идеям»³⁰.

Именно данные виды понятийной познавательной деятельности, которые инициированы особым, «порождающим» типом понятийных способностей могут представлять, с нашей точки зрения, **понимание — постижение**.

Достаточно близко соотносятся с исследуемым нами в процессе обучения студентов **пониманием — постижением** концептуальные способности человека.

Концептуальные способности, согласно М.А. Холодной, — это психические свойства, имеющие отношение к продуктивности процессов концептуализации и обеспечивающие возможность порождения некоторых новых ментальных содержаний, не представленных в актуальных внешних обстоятельствах и отсутствующих в усвоенных индивидуальных знаниях. Таким образом, как подчеркивает М.А. Холодная, «мы имеем дело с принципиально новым — порождающим типом интеллектуальных способностей. Эмпирические критерии концептуальных способностей: 1) выявление имплицитных

(скрытых, неочевидных) признаков, связей, закономерностей; 2) конструирование новых представлений и идей, включая концептуальные метафоры; 3) чувствительность к контексту и готовность порождать контексты в условиях их отсутствия; 4) интерпретации, в том числе варьирующие и альтернативные; 5) понимающее и прогнозирующее чтение; 6) создание авторских текстов (ментальных нарративов разной степени сложности)»³¹.

Кроме того, М.А. Холодная представляет самую существенную функцию понятийного мышления (понятийных способностей), которая связана с принципиальным расширением возможностей познающего субъекта, и апеллирует к концепции К. Поппера, выделяющего «три мира: физический мир (мир реальных явлений и объектов), субъективный мир (мир личного опыта и состояний сознания) и мир идей, или «третий мир» (мир объективного культурного наследия в виде теорий, проблем, критических рассуждений, интерпретаций, произведений искусства, текстов журналов и книг)»³².

И хотя этот «третий мир», согласно утверждению М.А. Холодной, создан людьми с помощью языка, его содержанием является объективное знание. Понятийные способности — это единственное средство связи индивидуального субъекта с «третьим миром» объективного знания (культурным миром человечества)»³³.

Исходя из сказанного выше, можно сделать некоторые выводы: в науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы формирования и развития понимания в обучении. Результаты анализа существующих источников научной информации позволили выявить высокую актуальность проблематики развития понимания в обучении и острую необходимость практической реализации концептуальных подходов известных отечественных психологов в непосредственном обучении каждого отдельного студента.

³⁰ Холодная М.А. Понятийные способности в структуре интеллекта // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 105–106.

³¹ Там же.

³² Там же.

³³ Там же.

Список литературы:

1. Баксанский О.Е. Руководство процессом познания: Knowledge Management // Философия и культура. 2013. № 3. С. 366–381.
2. Борзова Т.В. Понимание как методологическая проблема социально-гуманитарных наук // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5(36).
3. Борзова Т.В. Теоретические основы психологии понимания в обучении. Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2013. 340 с.
4. Грязнова Е.В. Идентификация человека в информационной реальности // Психология и психотехника. 2013. № 4. С. 371–379.
5. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики. Дисс. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2001.
6. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Тверской государственный университет, 2001. 177 с.
7. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 479 с.
8. Знаков В.В. Три традиции психологических исследований — три типа понимания // Вопросы психологии. 2009. № 4.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2013. 487 с.
10. Мухина В.С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
11. Петригина В.А. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи // Педагогика и просвещение. 2013. № 4. С. 326–335.
12. Слободчиков В.И. Антропологические перспективы отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.
14. Сокольников А.М. Мобильное обучение: проблемы и перспективы развития // NB: Кибернетика и программирование. 2013. № 6. С. 28–34. (http://www.e-notabene.ru/kp/article_9668.html).
15. Урсул А.Д. Процесс футуризации и становление опережающего образования // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 20–33.
16. Холодная М.А. Понятийные способности в структуре интеллекта // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 584 с.
17. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.

References (transliteration):

1. Baksanskii O.E. Rukovodstvo protsessom poznaniya: Knowledge Management // Filosofiya i kul'tura. 2013. № 3. S. 366–381.
2. Borzova T.V. Ponimanie kak metodologicheskaya problema sotsial'no-gumanitarnykh nauk // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. № 5(36).
3. Borzova T.V. Teoreticheskie osnovy psikhologii ponimaniya v obuchenii. Khabarovsk: Izd-vo Dal'nevostoch. gos. гуманит. un-ta, 2013. 340 s.
4. Gryaznova E.V. Identifikatsiya cheloveka v informatsionnoi real'nosti // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2013. № 4. S. 371–379.
5. Zakirova A.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika pedagogicheskoi germeneytiki. Diss. ... dokt. ped. nauk. Tyumen', 2001.

6. Zalevskaya A.A. Tekst i ego ponimanie. Tver': Tverskoi gosudarstvennyi universitet, 2001. 177 s.
7. Znakov V.V. Ponimanie v myshlenii, obshchenii, chelovecheskom bytii. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2007. 479 s.
8. Znakov V.V. Tri traditsii psikhologicheskikh issledovaniy — tri tipa ponimaniya // Voprosy psikhologii. 2009. № 4.
9. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. 2-e, ispr. izd. M.: Smysl, 2013. 487 s.
10. Mukhina V.S. Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty). Ekaterinburg: IntelFlai, 2007. 1072 s.
11. Petrigina V.A. Pragmaticheskaya pedagogika Dzh. D'yui // Pedagogika i prosveshchenie. 2013. № 4. S. 326–335.
12. Slobodchikov V.I. Antropologicheskie perspektivy otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg: Informatsionno-izdatel'skii otdel Ekaterinburgskoi eparkhii, 2010.
13. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov. M.: Shkol'naya pressa, 2000.
14. Sokol'nikov A.M. Mobil'noe obuchenie: problemy i perspektivy razvitiya // NB: Kibernetika i programirovanie. 2013. № 6. S. 28–34. (http://www.e-notabene.ru/kp/article_9668.html).
15. Ursul A.D. Protsess futurizatsii i stanovlenie operezhayushchego obrazovaniya // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 2. S. 20–33.
16. Kholodnaya M.A. Ponyatiinnye sposobnosti v strukture intellekta // Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii. Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Tom 3 / Otv. red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2013. 584 s.
17. Kholodnaya M.A. Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2012. 288 s.