

# ЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ

И.В. Егорова

## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** Вопрос о качестве образования был особенно остро поставлен в эпоху Просвещения. Значимость распространения компьютеров можно только сравнить с изобретением печатного станка в XV в., или даже созданием письменности. Развитие ментальных навыков — важная задача обучения. В ходе обучения не только предлагается знание. Важно также на материале, предлагаемом обучаемом, развить ментальные навыки, научить его думать, анализировать, обобщать. Знание и понимание не одно и то же. Можно знать, но не понимать всей глубины мысли, ее оттенков, ее сложности. На основе понимания рождается практический навык.  
**Ключевые слова:** педагогика, образование, качество, Просвещение, знание, понимание, интеллект, творчество, личность, разум.

Вопрос о качестве образования, просвещения в целом был особенно остро поставлен в эпоху Просвещения. Первоначальные либерально-просветительские представления о неисчерпаемых возможностях просвещения были связаны с идеалом независимой разумной личности. Пафос разума, знания и основанного на них прогресса наиболее полно выразился в философии Просвещения. Вневременная, внеисторически понятая, всегда тождественная себе «разумность» в противоположность «заблуждениям», «страстям», «таинствам» рассматривалась просветителями как универсальное средство совершенствования общества. Прогресс осмысливался как результат распространения истинного образования, проникнутого светом разумности.

Э. Кассирер пишет: «Дидро — один из важнейших представителей Просвещения. В качестве издателя «Энциклопедии» он находился в самом центре всех крупных интеллектуальных движений своего времени. Никто не имел столь ясных взглядов на общее развитие научного знания; никто другой так остро не чувствовал все основные тенденции XX века»<sup>1</sup>. Тем более характерно и примечательно, что, представляя все идеалы Просвещения, Дидро начало сомневаться в их абсолютной правоте. Он ожидал новой формы образования.

Проблема качества образования приобрела особое значение в современном обществе. Никогда ранее не было таких благоприятных возможностей познания, таких разнообразных источников наших знаний. Психология, этнография, антропология, история собрали поразительно богатую и постоянно

растущую массу фактов. Наш технический инструментарий для наблюдения и экспериментирования чрезвычайно вырос, а наш анализ становится все более утонченным и пронизательным. Сведения, которое получают обучающиеся, должны быть соотнесены с уровнем современного знания. Те воззрения, которые уже утратили свою значимость, не могут составлять содержания образования и определять его значимость. Сошлемся, к примеру, на Э. Тоффлера. Он пишет: «Быстрое распространение компьютеров за последние десятилетия было названо единственной наиболее важной переменной в системе знания. Значимость распространения компьютеров можно только сравнить с изобретением печатного станка в XV в., или даже созданием письменности. Наряду с этой экстраординарной переменной одинаково поразительное распространение новых сетей и средств передачи знания и его предшественников — данных и информации<sup>2</sup>. Но богатство фактов — это еще не богатство мыслей. Не найдя ариадниной нити, ведущей нас из этого лабиринта, мы не сможем понять общие черты человеческой культуры, мы потеряемся в массе бессвязных и разрозненных данных, лишенных концептуального единства.

К. Манхейм отмечал, что специализация необходима в век высокоразвитой дифференциации. Однако если не предпринимается никаких усилий, чтобы скоординировать результаты специальных исследований и различные предметы, входящие в программу обучения, то объяснение этому может быть только одно: такая целостность картины нежелательна<sup>3</sup>. Говоря о качестве образования,

<sup>1</sup> Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М., 1988. С. 461.

<sup>2</sup> Тоффлер Э. Метаморфозы власти. М., 2001. С. 512.

<sup>3</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. С. 472.

К. Манхейм своевременно предупреждал против бытовавшего мнения, будто важны не сами сведения, которые сообщают обучающимся, а шлифовка интеллекта. Не важно, мол, что учить, а важен сам факт обучения для тренировки мозгов. «На это, писал Манхейм, хочется возразить следующее: почему бы не тренировать мозги, изучая действительно нужные предметы? Неосознанная тенденция к нейтральному подходу в обучении и скрытое желание к саморазрушению ведут к намеренному избеганию таких ситуаций, где необходимо изучать действительно важные вещи и занимать определенную позицию. Это напоминает отказ от тщательного изучения географии своей страны из страха, что враг может овладеть картами. Враг уж как-нибудь найдет способ изучить нашу географию. А такое образование и обучение, которое пытается помешать нам мысленно объять данный предмет в целом и занять определенную позицию, неизбежно воспитывает человека, не способного к реальному сопротивлению различным доктринам...»<sup>4</sup>.

Количественный рост образования во всем мире, разумеется, поставил вопрос и о его качестве. Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» говорится: «На пороге XXI века мы являемся свидетелями беспрецедентного спроса на высшее образование и его широкой диверсификации наряду со все большим осознанием его решающего значения для социально-культурного и экономического развития ... с 1960 по 1995 гг. численность студентов во всех странах мира возросла с 13 млн. до 82 млн. ... Наряду с этим, в этот же период еще больше увеличился и так уже огромный разрыв между промышленно развитыми и развивающимися странами... в отношении доступа к высшему образованию и научным исследованиям, а также в отношении ресурсов, выделяемых на них»<sup>5</sup>. В новом столетии спрос на образование стал еще более очевидным.

Мы помним, какую озабоченность выражали М. Шелер, К. Ясперс, К. Манхейм в связи с массификацией образования. Н.А. Бердяев с тревогой писал о вступлении в культуру огромных человеческих масс. «Гуманистическая культура, — писал он, — хрупка, и она не может противостоять большим массовым процессам, которые ее опрокидывают»<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Там же. С. 473.

<sup>5</sup> Высшее образование в XXI: подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. Заключительный доклад ЮНЕСКО. Париж, 1998. С. 19.

<sup>6</sup> Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. М., 1994. С. 493.

Образование — один из решающих факторов, определяющих социальную эффективность общества, его обновление, прогресс. Однако многие социальные критики своевременно поставили вопрос о том, что образование может превратиться в подобие некоего технического механизма. Дух человека при этом будет сведен к способности обучаться и реализовывать полезные функции. Люди превратятся в анонимную массу<sup>7</sup>.

Совершенно очевидно в то же время, что именно образование должно научить человека мыслить, делать, жить. Жить творчески, достойно и нравственно. Жить, обогащая себя достижениями цивилизации, творя высокие духовные ценности. Жак Делор, председатель международной комиссии по образованию для XXI в., в своем докладе, представленном ЮНЕСКО, воспроизвел отрывок из басни Лафонтена «Пахарь и его дети»: «Сохрани вас бог (сказал пахарь) продать свое наследство, оставленное вам вашими же родителями, так как в них сокрыто сокровище». Образование, подчеркивал Ж. Делор, включает в себе все то, что человечество узнало о самом себе. Перефразируя поэта, который воздал хвалу труду, можно было бы сказать: «Но отец был мудр, сказав им перед смертью, что образование — это и есть сокровище».

Даже если бы в мире произошло только распространение компьютеров, одно это позволило бы говорить о «революции знания». Но и другие связанные с этим перемены меняют всю систему знаний, или «инфосферу», в мире высокой технологии.

Сверхскорость перемен сегодня означает, что данные «факты» становятся устаревшими быстрее — знание, построенное на них, становится менее долговечным. Для преодоления этого «фактора временности» в настоящее время создаются новые технологические и организационные инструменты для ускорения научных исследований и развития науки. Другие предназначены для ускорения процесса обучения. Метаболизм знания протекает быстрее.

Не менее важно, что общества с высокой технологией начинают реорганизовывать свои знания. Повседневное ноу-хау, необходимое в бизнесе и политике, становится более абстрактным с каждым днем. Обычные дисциплины раскалываются. С помощью компьютера одни и те же данные или информацию можно теперь объединить в блоки или «вырезать» совершенно по-другому, помогая пользователю

<sup>7</sup> Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 115, 116.

увидеть ту же проблему с совершенно разных углов зрения и синтезировать метазнание.

Тем временем прогресс в области искусственно-го интеллекта и экспертных систем предоставляет новые способы сосредоточения экспертного знания. Из-за всех этих перемен мы видим повышение интереса к когнитивной теории, теории обучения, «размытой логике», нейробиологии и другим интеллектуальным направлениям, которые имеют отношение к самой структуре знаний.

Короче говоря, знания реструктурируются по меньшей мере так же глубоко, как насилие и благосостояние, означая, что все эти элементы триады власти одновременно революционизируются. И каждый день другие два источника власти сами становятся более зависимыми от знаний. В связи с созданием и ускоряющимся развитием разнообразных комплексов программ ЭВМ и программ искусственного интеллекта, имеющего в будущем практически неограниченные возможности, человеческая деятельность претерпевает кардинальные преобразования.

Часто пишут о том, что «знать» и «понимать» - это не одно и то же. Разумеется, современному обществу нужны люди, которые не только вооружены какими-то сведениями, но и способны их осознавать, применять на практике. Говорят: «если что-нибудь не понимаешь, нужно просто запомнить». Известная мудрость в этом житейском наставлении, конечно, есть. Но с другой стороны, истинная задача образования состоит не в том, чтобы наполнить головы специалистов нужной информацией, а в развитии целенаправленной, осмысленной деятельности человека. Это более или менее ясно и многократно выражено в разных публикациях.

Отмечается, что эффективность образования во многом зависит от диалогичности образования. Отмечается, что студент является равноправным партнером в процессе обучения, что общение предполагает обмен мнениями. Диалог нередко понимается как «бросание мячиков», как присутствие реплик. Однако трактовка диалога в работах М. Бубера, М. Бахтина, Э. Левинаса и других ничего общего с таким представлением не имеет. Драма современной культуры состоит как раз в том, что наличие массовых каналов информации, многообразии сообщений нередко искажают подлинный смысл диалога, подменяя его формальным общением. Передачи типа «К барьеру!» создают иллюзию диалога, поскольку предоставляют возможность каждому участнику «выкричать» собственную позицию, игнорируя идеи партнера. Так возникает иллюзия соучастности, ко-

торая на самом деле демонстрирует «одинокость в толпе».

Диалог есть ничто иное, как прорастание друг в друге. Можно представить себе такую ситуацию. Аудитория вообще не участвует в коммуникации в привычном смысле. Однако профессор находится в постоянной настройке на аудиторию, стремясь подкорректировать себя, интуитивно уловить способность студентов осознать смысл сообщения, подключить их к соучастию на уровне мысли и эмоции. Внешне это будет похоже на монологический жанр коммуникации. Голос лектора и слушающий зал. Однако на деле это может стать истинным диалогом, аутентичным путем к общению. Известно, что Пушкин хотел завершить свою трагедию «Борис Годунов» выражением бурных реакций толпы, а закончил репликой «Народ безмолвствует». Именно безмолвие народа является признаком глубокой диалогичности события. Отныне политику предстоит преодолеть этот барьер закрытости, отчужденности, пассивности. Ему предстоит сломать это показное единение, прорваться к трепету разрушенной близости.

Как для М. Бахтина, так и для русского философа П.А. Флоренского диалог длится постоянно, без перспективы завершения и получения окончательных ответов в этой жизни. Понимание незавершенности диалога у Флоренского сочетается с признанием существования с признанием существования единой абсолютной истины и цель диалога имеет вполне конкретный характер, заключааясь в совместном приближении к этой истине. То, что невозможно для одного, достижимо для двоих, которые являются частью всеобщего единства.

В представлении Флоренского диалог (любовь) позволяет достичь утраченной целостности, восполнить ущербность замкнутого на себе индивида. Но через любовь достигается полнота бытия, познание истины, познание Бога. Столь значимый для М.М. Бахтина момент невозможности окончательной остановки диалога для Флоренского выражен через приобщение личности к вечности. Таким образом, познание окончательной истины признается возможной, хотя никто не может владеть этой истиной в одиночку<sup>8</sup>. Итак, в диалоге ценность имеет не межсубъектное общение, а вечное движение к истине.

<sup>8</sup> Мусаева Э.С. Философия диалога в творчестве П.А. Флоренского и М.М. Бахтина // Человек в контексте культуры. Ставрополь, 1998. Вып. 1. С. 103.

Важным показателем качества обучения является развитие интеллекта. Интеллект (от лат. *intellectus* — ум, рассудок) — общий умственный потенциал человека, степень реализации способностей, которые он целесообразно использует для приспособления к жизни. Интеллект выражает все умственные функции человека, всю совокупность его познавательных умений: ощущения, восприятие, память, представление, мышление, воображение<sup>9</sup>. Благодаря интеллекту человек может сравнивать, вырабатывать абстракции, образовывать понятия, суждения, осуществлять умозаключения. Понятие «интеллект» трактуется по-разному. Различные авторы связывают понятие «интеллект» с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения жизненных проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующей познавательной активности, с когнитивным стилем и т.д. Другой весьма распространенной точкой зрения стало мнение Ж. Пиаже о том, что интеллект — это то, что обеспечивает адаптацию человека<sup>10</sup>.

Можно, по-видимому, назвать два основных толкования интеллекта: широкое и узкое. В более широком смысле интеллект — это глобальная интегральная биопсихическая особенность человека, характеризующая его возможности в адаптации. Другая трактовка интеллекта, более узкая, объединяет в этом понятии обобщенную характеристику умственных способностей человека. Интеллект в современной психологической науке, как уже отмечалось, связывают с процессом мышления, а мышление, в свою очередь, является познавательным психическим процессом, завершающим обработку информации, которую мы получаем из внешнего мира. Мышление формирует понятия о предметах и понимание их взаимосвязей<sup>11</sup>.

Для нашей темы важно, что возникновение понятия «интеллект» связано с попытками оценить с помощью специальных психологических тестов умственные и творческие возможности человека. Следовательно, более правильным является соотношение интеллекта и способностей человека выполнять умственную деятельность. Более того, нельзя рассматривать интеллект только как совокупность характеристик, обеспечивающих адаптацию человека к внешней среде, потому что человек живет в обществе и его адаптация связана с моральными ценностями и целями деятельности, а формирование моральных ценностей и целей деятельности нельзя

объяснить только их осознанием. Часто формирование моральных ценностей и целей деятельности происходит на уровне бессознательного.

В вузах нередко господствуют формальные критерии оценки результатов образования. Они по существу и внедряются в сознание подростка. Оценивание качества образования связано с каждодневным — «выполнил задание — не выполнил задание». Основное внимание уделяется тому, с какой скоростью ребенок усвоил тот или иной объем знаний. Но ведь эти критерии формальны. Главный показатель качества и эффективности образования — это личностный рост ребенка. Становится ли личность автономной, зрелой, лишенной социальной инфантильности? Способна ли она самостоятельно разбираться в жизненных явлениях? Проявляется ли в ней духовность? Эти показатели гораздо важнее для определения качества образования, чем чисто формальные.

Теперь о другом предрассудке, связанном с проблемой. Предполагается, что сообщение, посланное партнеру, проходит через череду барьеров, и должно по определению закрепиться в сознании другого в своей удивительной подлинности. Но это не что иное, как химера. Ограниченность просветителей XX в. заключалась именно в том, что они несли одухотворяющие истины, которые, по их мнению, следовало уяснить, принять. Это тонкий расчет на потребителя, который озабочен только тем, чтобы подтянуться к мудрости философа, приобрести путеводные знания.

Однако в реальности такой подход неполный. Разумеется, в процессе продвижения к студенту сообщение проходит через множество смысловых барьеров, которые Ф. Бэкон называл «идолами сознания». Преодолевая их, информация искажается или обретает прямо противоположный смысл. Надо иметь навык преодолевать эти барьеры, чтобы добиться предельной адекватности информации. Это психологический аспект проблемы понимания. Он законен, но дело вовсе не в нем. Когда Н. Бор спрашивал своих студентов: «Ну, что поняли?» И те отвечали: «конечно!», великий ученый озадаченно произносил: «видимо, я плохо объяснил, вам еще не должна быть ясна суть проблемы».

Любой разговор предполагает соучастное мышление. Информация входит в житейский опыт слушателя, в его культурный и психологический контекст. Она способна обрести смысл, который даже не заложен в сообщении. На житейском уровне нам хорошо это знакомо. Приняв то или иное сообщение, мы способны по отдельным деталям догадываться о жизненной позиции оратора, о его мировоззрении, о его намерениях. Встроившись в наш жизненный мир,

<sup>9</sup> Гуревич П. Интеллект // Философский словарь. М., 2001. С. 210.

<sup>10</sup> См.: Пиаже Жан. Теория. Эксперименты. Дискуссии. М., 2001.

<sup>11</sup> Маклаков А.Г. Общая психология. СПб, 2002.

сообщение нередко обретает более глубокий смысл. Это уже философский, а не психологический аспект. Герменевтика показывает, что слушатель творит собственный мир понимания. Наше сообщение зачастую является для него лишь неким стимулом, импульсом для собственной работы ума и сердца.

Нам важно восстановить идеал подлинного образования, связанного не с подготовкой специалистов, а с развитием личности, ее целостности и неисчерпаемого идеала. Таким образом, последовательное размышление о воспитании обязывает к постижению человеческой природы. Чтобы подойти к тайне человека, надо обрести чувство изумления перед ним. Без этой обостренной пытливости невозможно войти внутрь самой темы образования. Эта идея заслуживает благодарного признания. «Человек есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность. Весь мир ничто по сравнению с человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой. Человек переживает агонию, и он хочет знать, кто он, откуда он пришел и куда идет».

В отечественной педагогике и философии много пишут о личностно-ориентированном образовании. Однако на поверку речь идет лишь о некоторых методических новшествах, повышающих, по мнению создателей этой концепции, эффективность образования. Возьмем, в качестве примера книгу М.А. Куцаиновой «Личностно-ориентированное обучение младших школьников: методология, концепция, система»<sup>12</sup>. Автор отмечает, что с психологической точки зрения личностно-ориентированное обучение можно трактовать как совместную коммуникативно-познавательную деятельность обучающихся и обучаемых, в процессе которых у них происходит развитие интеллектуальных процессов и социальных отношений<sup>13</sup>. Можно спросить: что тут нового? Вообще при чем тут личностно-ориентированное образование? Разве обычный преподаватель, не принявший на вооружение данной концепции, не является участником коммуникативно-познавательного обучения? Разве в процессе воспитания не развиваются интеллектуальные процессы и социальные отношения?

Известные психологи В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин предложили концепцию развивающегося обучения,

рассчитанную на усвоение учащимися младших классов научных понятий<sup>14</sup>. Хорошо, что фундаментом этой системы является положение, согласно которому ребенок рассматривается не как объект обучающихся воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения. Быть таким субъектом — значит иметь потребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее посредством учения, то есть хотеть, любить и уметь учиться. При этом не отрицается необходимость усвоения знаний, умений и навыков, но лишь в качестве средства развития учащихся, а не как самоцель. Ключевым моментом в системе развивающегося обучения является организация активности детей в развертывании их познавательной деятельности. Обучение предполагает, прежде всего, осознание учениками способа выполнения того или иного задания и, в ряде случаев, построение тех понятий, в которых он оформляет свои знания.

Однако осознание и понимание — не одно и то же. Осознать можно только интеллектуально, без включения эмоционально-волевой сферы человеческой субъективности. А понять что-либо только разумом невозможно. К. Юнг убедительно показал, что человечество в долгу перед эмоциональной функцией человеческой психики. Многие столетия род людской развивает только мыслительные способности. При этом эмоциональный мир становится все более бедным. Несколько десятилетий назад «Литературная газета» проводила дискуссию на тему: «Не оскудел ли наш разум?». Сейчас актуальна, судя по всему, другая тема: «Не обеднели ли наши чувства?». Невозможно добиться огромных результатов в воспитании, воздействуя только на разум человека. Сфера чувств позволяет придать рассудочной информации экзистенциальный, трепетный, человеческий смысл. Через нее приходит и понимание, которое не стягивает к себе необозримый мир души человека.

Весь вопрос в том, что личностно-ориентированное образование ставит в центр обучения не знание, а развитие личности. В этом случае речь идет не столько о методике преподавания, сколько о человеческой природе, о возможностях личностного роста и, наконец, о понимании как интегральном показателе эффективности воспитания. Кант в работе «Ответ на вопрос: что такое просвещение?» (1784) отмечает, что для просвещения требуется только свобода<sup>15</sup>. Однако, как подчеркивает философ, ото-

<sup>12</sup> Куцаинова М.А. Личностно-ориентированное обучение младших школьников: методология, концепция, система. М.: Изд-во МГУ, 2004.

<sup>13</sup> Там же. С. 172.

<sup>14</sup> Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. М., 1986.

<sup>15</sup> Кант И. Собр. соч.: в 8 т. М., 1994. Т. 8. С. 31.

всюду слышаться голоса: «не рассуждайте!» Между тем, по мысли Канта, «публичное пользование собственным разумом должно быть свободным, и только оно может дать просвещение людям»<sup>16</sup>. Однако как можно осуществить реальное просвещение в условиях, когда образование тотально подчинено стандартам? Где тут можно проявить публичное пользование собственным разумом?

Кант понимает просвещение таким образом: священнослужитель обязан читать свои проповеди ученикам, которые обучаются закону божьему. Но он также имеет право сообщать публике свои тщательно продуманные мысли об ошибках в церковном символе и свои предложения о лучшем устройстве религиозных и церковных дел. В этом нет ничего такого, что могло бы мучить его совесть. В той же мере каждый гражданин имеет право делать замечания относительно недостатков в существующем государственном устройстве. Вместе с тем Кант отмечает, что просвещение мало содействует развитию морали. Иначе говоря, нравственный облик поколения формируется не путем распространения знаний.

Эпоха Просвещения была временем культа разума. Мыслители того века были убеждены, что философ (наставник, учитель) в тиши кабинета рождает одухотворяющие истины. Он потом должен донести их до других людей. Но все дело в том, что каждый человек обладает драгоценным даром — разумом. Вот почему простой свинопас или пастух может легко понять и принять дарованные истины. Сегодня мы знаем, что процесс коммуникации гораздо драматичнее. Сообщение, посланное другому человеку, наталкивается на мощные и разнообразные барьеры — интеллектуальные, психологические, социально-психологические, коммуникативные, культурные, эстетические (о барьерах коммуникации хочется написать отдельно!).

В итоге в голове у обучаемого может возникнуть образ, который вообще не имеет ничего общего с посланным сообщением или даже принять противоположный смысл. В теории коммуникации последний случай называется эффектом бумеранга. Юристы хорошо знают, что если на месте происшествия оказался человек, который абсолютно достоверно, в деталях описывает происходящее, это — лжесвидетель. Реальный очевидец обязательно что-нибудь напутает.

Однако мы все еще запоздалые дети Просвещения. Мы до блеска оттачивает то знание, которое должны донести до слушателей, но при этом совершенно не озабочены тем, какой образ сложился

в голове обучаемых. Драматизм процесса коммуникации исчезает для нас. Мы радуемся, если студент выхватил из потока информации некие осколки знания. («Кое-что знает!») Но менее всего задумываемся над тем, сверкнул ли луч понимания, способен ли студент теперь уже самостоятельно проявить возможности свободного разума и внести в полученную информацию свой творческий дух, внутреннюю субъективность, глубину истолкования.

Выходит, знать и понимать — это не одно и то же. Можно загрузить мозг полезной информацией, но ослабить вместе с тем ресурсы осознания, рефлексии, творчества. Знание нельзя трактовать узко и вообще сводить к информации, как это свойственно нашему веку. В каждом знании сплавлена не только картина мира, но и его эмоциональная, волевая, ценностная оценка, выражение всей человеческой субъективности. О понимании и оценке писал М.М. Бахтин: «Безоценочное понимание невозможно. Нельзя разделить понимание и оценку: они одновременны и составляют единый целостный акт»<sup>17</sup>. Можно понимать, к примеру, «детский лепет» или терзания Гамлета. И в то же время ограничиться знанием, что ребенок сказал «агу», а Гамлет задумал убийство. Понимать — это означает раскрыть смысл, а не содержание информации.

С этой точки зрения тестовая система проверки знания обладает врожденным дефектом. Она предполагает поиск правильного ответа и отвержение ответов неправильных. Но ведь продвижение к неправильному ответу тоже имеет собственную ценность. Когда мы слушаем студента в аудитории, мы можем следить за логикой его в целом неправильной мысли и даже поставить ему неплохую оценку. В тестовой проверке мы этого лишены. Нам нужен правильный ответ, именно тот, который мы заложили в тесте. Тест дает нам готовый результат. Здесь нам важно, что студент «знает», но другой аспект — «понимание» — от нас ускользает.

Ещё один важный аспект понимания, нуждающийся в разработке, — развитие ментальных навыков. За последние пятнадцать лет когнитивная психология и эпистемология сделали гигантский прорыв. Наши знания о природе интеллекта, о характере познания радикально изменились. И в то же время нельзя не обратить внимания на тот факт, что о многих феноменах познавательного процесса нам известно очень мало, практически мы еще не приступили даже к изучению многих феноменов.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 327.

К примеру, немало исследований в психологии посвящено интеллекту, феномену креативности, творческим возможностям мышления. Меньше повезло такому явлению, как абстрактное мышление. В разнообразной психологической литературе, посвященной интеллекту, нет выделения такой темы, как абстрактное мышление. Предполагается,

что данная проблема относится к креативности интеллекта. Тот, чей интеллект обладает свойством творчества, безусловно, может подняться и на отвлеченную интеллектуальную высоту. Но так ли это на самом деле? Можно иметь креативное мышление, но только в пределах конкретного мышления.

### Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. М., 1994.
3. Высшее образование в XXI: подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. Заключительный доклад ЮНЕСКО. Париж, 1998.
4. Гуревич П. Интеллект // Философский словарь. М., 2001. С. 210.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. М., 1986.
6. Ильинский И.М., Гуревич П.С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 5-15.
7. Кант И. Собр. соч.: в 8 т. М., 1994. Т. 8.
8. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М., 1988.
9. Кусаинова М.А. Личностно-ориентированное обучение младших школьников: методология, концепция, система. М.: Изд-во МГУ, 2004.
10. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
11. Мусаева Э.С. Философия диалога в творчестве П.А. Флоренского и М.М. Бахтина // Человек в контексте культуры. Ставрополь, 1998. Вып. 1.
12. Пиаже Жан. Теория. Эксперименты. Дискуссии. М., 2001.
13. Спирова Э.М. Знать или понимать? // Личность. Культура. Общество. 2006. Вып. 2 (30). С. 364-366.
14. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. М., 2001.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.

### References (transliteration):

1. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. Berdyaev N.A. Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva. M., 1994.
3. Vysshee obrazovanie v XXI: podkhody i prakticheskie mery. Vsemirnaya konferentsiya po vysshemu obrazovaniyu. Zaklyuchitel'nyy doklad YuNESKO. Parizh, 1998.
4. Gurevich P. Intellekt // Filosofskiy slovar'. M., 2001. S. 210.
5. Davydov V.V. Problemy razvivayushchegosya obucheniya: Opyt teoreticheskikh i eksperimental'nykh psikhologicheskikh issledovaniy. M., 1986.
6. Il'inskiy I.M., Gurevich P.S. Ponimanie kak tsel' obrazovaniya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2006. № 1. S. 5-15.
7. Kant I. Sobr. soch. v 8-i tomakh. M., 1994. T. 8.
8. Kassirer E. Izbrannoe. Opyt o cheloveke. M., 1988.
9. Kusainova M.A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie mladshikh shkol'nikov: metodologiya, kontseptsiya, sistema. M.: Izd-vo MGU, 2004.
10. Mankheym K. Diagnost nashego vremeni. M., 1994.
11. Musaeva E.S. Filosofiya dialoga v tvorchestve P.A. Florenskogo i M.M. Bakhtina // Chelovek v kontekste kul'tury. Stavropol', 1998. Vyp. 1.
12. Piazhe Zhan. Teoriya. Eksperimenty. Diskussii. M., 2001.
13. Spirova E.M. Znat' ili ponimat' // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. 2006. Vyp. 2 (30). S. 364-366.
14. Toffler E. Metamorfozy vlasti. M., 2001.
15. Yaspers K. Smysl i naznachenie istorii. M., 1991.