

УДК 37.01
ББК 74.00
М 52

З.К. Меретукова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: ya.zara40@mail.ru

А.Р. Чиназирова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Адыгейского государственного университета; тел. 8-918-220-60-67

ПРОБЛЕМА ОБЪЯСНЕНИЯ, ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПОНИМАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ И ЕЕ ОСМЫСЛЕНИЕ КАК АСПЕКТ СУГГЕСТОПЕДИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность осмысления будущим учителем школы и будущим преподавателем вуза сущности таких методологических проблем науки и образования, как объяснение, интерпретация и понимание, а также сопряженность этого осмысления с суггестопедийной культурой; раскрывается традиционная трактовка соотношения указанных проблем и авторское видение их корреляции; рассматривается сущность герменевтического подхода в науке и образовании и его роль в изучении и познании проблем социальных и гуманитарных наук, и все это под углом зрения коррелятивных характеристик науки и образования.

Ключевые слова: наука, образование, описание, объяснение, интерпретация, понимание, виды понимания, суггестопедийная культура, герменевтический подход в методологии науки и образования.

Z.K. Meretukova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of General Pedagogy Department, Adyghe State University; E-mail: ya.zara40@mail.ru

A.R. Chinazirova

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Musical and Performance Disciplines Department, Institute of Arts, Adyghe State University; mob. ph.: 8-918-220-60-67

PROBLEM OF THE EXPLANATION, INTERPRETATION AND UNDERSTANDING IN SCIENCE AND EDUCATION AND ITS COMPREHENSION AS ASPECT OF SUGGESTOPEDIAN CULTURE

Abstract. The paper substantiates relevance of comprehension of essence of such methodological problems of science and education as an explanation, interpretation and understanding by the future teachers of school and higher education institution, as well as an associativity of this comprehension to suggestopedian culture. The traditional interpretation of the specified problems and the author's vision of their

correlation are disclosed. Also this work deals with the essence of the hermeneutic approach in science and education and its role in studying the problems of social sciences and the humanities, and this is considered from the point of view of correlative characteristics of science and education.

Keywords: science, education, the description, an explanation, interpretation, understanding, types of understanding, suggestopedian culture, hermeneutic approach in methodology of science and education.

Известно, что сфера образования исторически теснейшим образом связана с наукой, ибо она, как и наука, апеллирует к знанию в его широком и узком смыслах. Более того, наука и образование не только тесно связаны, но и образуют единство. Такой тезис можно обосновать следующими аргументами: а) содержание любого учебного предмета, стало быть, содержание образования – это всегда педагогически адаптированное содержание той или иной науки; б) науку и образование объединяют следующие основные структурные элементы: факты, понятия, законы и закономерности, гипотезы, принципы, концепции, теории, методологические знания, идеи и т.д. и связи между ними; в) усвоив в процессе образования «добытые» наукой знания, определенные люди «идут в науку», «добывают» новые знания, включаемые в той или иной степени в содержание учебных дисциплин, так осуществляется непрерывная связь науки и образования.

Кроме того, наука как деятельность отражается в содержании образования через: а) наблюдение, объяснение; б) проблемное изложение учебного материала, демонстрирующее появление проблемной ситуации и развитие мысли от постановки проблемы к результату ее разрешения; в) поисковую, познавательную деятельность субъектов образовательного процесса, соответствующую этапам и логике научной деятельности (постановка проблемы, формирование гипотезы, выбор методов и средств решения проблемы, проверка доказательств, выводы, оформление результатов); г) использование методов, приемов обучения и воспитания, соответствующих ме-

тодам науки (наблюдение, сравнение, объяснение, эксперимент, анализ, моделирование и т.д.).

Помимо указанных аспектов, объединяющих науку и образование, их сопряженность проявляется и в таких их общих функциях (а по некоторым источникам процедурах), как описание, объяснение, интерпретация, понимание и т.д. познаваемых объектов, явлений, т.е. для усвоения знаний обучаемыми образование призвано обеспечить, прежде всего, **объяснение, интерпретацию, понимание, осмысление** описываемых наукой объектов, явлений и предъявляемых знаний о них.

В связи с этим напомним, что усвоение содержания образования (по любой учебной дисциплине) протекает по следующим фазам (этапам, звеньям): восприятие – понимание – осмысление – запоминание – применение. В этой цепочке процесс понимания соединяет одну фазу с другой.

Объяснение, интерпретация и понимание в науке как методологические вопросы и их соотношение должны стать предметом осмысления будущим учителем школы и будущим преподавателем вуза. Осмысление соотношения этих аспектов методологии науки и обеспечение этого осмысления будущим педагогом является одной из современных проблем педагогической науки и образования.

Необходимость обеспечения осмысления будущим педагогом сущности этих вопросов особенно актуализируется в связи с проблемой формирования суггестопедийной культуры, понятие о которой введено нами в обиход педагогической науки.

Феномен суггестопедийной культуры, ее логико-психологические основы и синергетический потенциал раскрыты нами в цикле статей. Но чтобы ввести читателя в логику наших рассуждений, отметим и здесь, что суггестопедийная культура определяется нами как качество личности педагога, характеризующееся способностью, готовностью и потребностью убеждать обучаемых и воспитуемых в верности или неверности, истинности или ложности определенных суждений, умозаключений, позиций, взглядов, побуждать их к размышлению, к осмыслению, анализу обсуждаемых вопросов, текстов, стимулировать их проблемное мышление, а также имплицировать усваиваемые знания в ценностно-смысловую сферу их личности.

Из данного определения явствует, что без осмысления учителем сущности объяснения, интерпретации и понимания воплотить указанные в определении характеристики суггестопедийной культуры не представляется возможным, ибо умение убеждать сопряжено с умениями объяснять и интерпретировать.

Некоторые авторы (В. Дильтей, И. Дройзен, Е.В. Бондаревская и др.) трактуют понимание наряду с объяснением и интерпретацией как метод науки. С нашей точки зрения, корректнее трактовать понимание не как метод науки, а как процесс и результат, обеспечиваемый методами объяснения и интерпретации. Понимание как процесс и результат зависит от качества объяснения и интерпретации, поэтому ставить их в один методологический ряд представляется нам некорректным.

Рассмотрим сущность этих понятий и начнем с объяснения, но прежде кратко остановимся на такой процедуре познания, как описание, ибо, во-первых, процесс познания и в науке, и в образовании осуществляется, прежде всего, от наблюдения и описания к объяснению; во-вторых, как показывают наши

исследования, большая часть учителей не осознает отличие процедур описания и объяснения явлений и отсюда не всегда обеспечивает реализацию функции такого выделяемого в дидактике метода обучения, как объяснительно-иллюстративный.

Известно, что описание объектов и явлений выполняет функцию упорядочивания и ориентирования и имеет две формы – свернутую и развернутую, которые обуславливаются спецификой описываемых объектов и явлений. Процедуре свернутого описания присущи следующие словесно-логические операции: а) нахождение общего признака и формулирование краткого и четкого предложения, отражающего данный признак; б) нахождение отличительных (они же существенных) признаков, достаточных и необходимых, и формулирование предложений, отражающих эти признаки; в) построение определения [1].

По сути, эти операции свернутого описания можно зафиксировать следующей знаково-символической формулой такого логического метода научного познания, как определение понятия: $D = RP + СПр$, где D – дефиниция, RP – родовое (оно же общее) понятие, $СПр$ – существенные признаки.

Процедуре развернутого описания присущи такие операции: а) указываются все существенные признаки сходства, и приводятся примеры; б) указываются все существенные признаки отличия, и приводятся примеры; в) при переходе от признака к признаку используются предложения-связки [1].

Следует подчеркнуть, что искать признаки отличия сложнее, так как надо знать область поиска: где и какие признаки искать.

Приведем пример, предлагаемый Б.И. Коротяевым из области русского языка. Заданы следующие слова: сестра, стол, окно – имена существительные; красный, интересный, добрый – имена прилагательные; два, пять, десятый – числительные; она,

этот, тот – местоимения; писать, бегать, мечтать – глаголы.

Для того чтобы описать, к примеру, имя существительное, необходимо пронаблюдать все данные группы слов и найти признак сходства, а таковым является то, что каждая группа слов – это часть речи. Это и есть общий признак, присущий всем группам слов, который следует сформулировать соответствующим предложением. Для нахождения отличительных признаков необходимо поставить соответствующие вопросы: что обозначают слова каждой группы? (некоторые слова обозначают предметы, другие – признаки предметов, третьи – количество и порядок счета, четвертые – обозначают не сам предмет, а только указывают на него, пятые – действие предмета или его состояние и т.д.); на какие вопросы отвечают слова каждой группы?

После нахождения отличительных признаков они формулируются соответствующими предложениями.

Примеры для процедуры описания могут быть самыми разнообразными: описание различных групп растений (деревья, кустарники, травянистые растения), строения цветка и соцветия семян, структуры почвы; занятий древних людей, их орудий труда, образа жизни и т.д.

Наука и образование всегда стремились выйти за пределы описания явлений и дать им объяснение. В связи с этим отметим, что **объяснить** явление – это значит раскрыть его связи с другими явлениями и доказать, что эти связи объективные, устойчивые (инвариантные), повторяющиеся, существенные, т.е. закономерные.

Продолжим пример из области русского языка, начатый выше. Для объяснения того или иного грамматического явления, к примеру, склонения имен существительных, необходимо выполнить следующие процедуры (предполагается, что соответствующие описания ранее уже осуществлены): а) наблюдение язы-

ковых явлений, например, согласование слов в речи (в предложении), нахождение связи и формулирование предложений, отражающих найденные связи, или, выражаясь языком формальной логики, формулирование утверждений; б) формулирование предложений, которые указывали бы, что найденная связь устойчивая, повторяющаяся, т.е. закономерная (доказательство утверждений); в) указание границ, в которых действует найденная закономерность.

Приведем простой пример объяснения в образовательном процессе. Для того чтобы осуществить процедуру объяснения склонения имен существительных, необходимо пронаблюдать их употребление в связной речи (устной и письменной), обнаружить их связи с другими словами и доказать, что они имеют устойчивый характер. Например, грамотный человек не скажет: «У меня нет книга или книгой, книгу». Чтобы выразить мысль об отсутствии книги, между этими словами в предложении может быть единственная связь типа: У меня нет книги; я читаю книгу (не книга) и т.д. Если данное слово (имя существительное) использовать в речи с другими окончаниями (-а, -ой, -у, -е), то надо изменять и смысл его использования. На столе лежит книга; я читаю книгу; он вспоминает о книге; я доволен книгой. Следовательно, падежные окончания указывают на то, что между именем существительным и другими частями речи (предложений) существуют постоянные, устойчивые связи, о которых говорят также и падежные вопросы, и предлоги [1].

Подчеркнем, что процедура объяснения занимает центральное место в любой науке и образовательном процессе, поскольку одна из главных задач познания – объяснить мир.

Исторически самым первым, получившим широкое распространение не только в науке, но и в быденном познании методом считается именно объяснение эмпирически

наблюдаемых фактов и явлений. В первое время, когда в естествознании господствовало механистическое мировоззрение, многие явления природы пытались объяснить с помощью простейших каузальных (причинных) законов.

По утверждению К. Гемпеля, объяснить явления в мире нашего опыта – значит ответить скорее на вопрос «почему?», чем просто на вопрос «что?», т.е. наука, как отмечалось выше, всегда стремилась выйти за пределы описания и дать объяснение.

Структура объяснения включает, по К. Гемпелю, две части: экспланандум – описание явления и эксплананс – класс предложений, приводимых для объяснения данного явления. Эксплананс, в свою очередь, включает два класса: один из них описывает условия, другой – общие законы. Кроме того, эксплананс должен подтверждаться всем имеющимся эмпирическим материалом, т.е. множеством зафиксированных фактов, наблюдений, экспериментов [2].

Событие, явление объясняются, когда утверждение, описывающее их, дедуцируется из общих законов и утверждений, описывающих предшествующие условия. При этом общий закон является объясняющим, если он дедуцируется из более исчерпывающего закона. К примеру, при объяснении какого-либо явления, события можно апеллировать к общим законам логики (закону тождества, закону исключенного третьего, закону противоречия, закону достаточного основания и к законам диалектики (закону единства и борьбы противоположностей, закону перехода количественных изменений в качественные, закону отрицания отрицания) или к более частным законам и закономерностям конкретных научных дисциплин. Например, определение дат в истории с помощью годичных колец деревьев объясняется применением определенных биологических закономерностей.

К. Гемпель впервые четко связал объяснение с дедуктивным выводом, а дедуктивный вывод – с законом. По мнению ученого, общие законы имеют аналогичные функции в естественных и социальных науках, к примеру, исторические исследования часто используют законы, установленные в физике, химии, биологии. При этом подчеркивается необходимость различать научно приемлемые объяснения и псевдообъяснения (отмечается, что и метафоры не имеют объяснительного значения).

Во второй половине XIX века (в 1868 г.) как обозначение особого научного метода немецким ученым Дройзенем был введен термин «понимать». А в конце XIX века, точнее в 1894 году, американский ученый В. Дильтей противопоставил методу объяснения метод понимания в качестве альтернативного естественно-научным методам. Таким образом, в методологии научного познания и прежде всего гуманитарных и социологических наук появляется способ познания, который связан с интерпретацией и пониманием гуманитарных и социально-исторических процессов. Дильтей исходил из того, что история имеет дело с людьми как с духовными целостностями и их структурами, которые не могут быть поняты только при помощи описаний. Наряду с описаниями в изучаемом явлении должен выделяться компонент, требующий воспроизведения переживаний как средства понимания индивида в культурном контексте эпохи [3].

По мнению современных ученых Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой, понятие «понимание» плохо поддается определению, и в связи с этим авторы отмечают, что знать и понимать – это разные вещи. Знать, как подчеркивают авторы, в первую очередь, означает помнить. Знания – это сумма сведений, которые можно воспроизвести. Можно знать тысячи вещей, никак друг с другом не связанных. Понимать означает постигнуть смысл и значение объекта,

разместить объект в контексте мировосприятия [4].

В одном из учебных пособий по психологии отмечается, что понимание как процесс отражения действительности в сознании человека есть установление связей и отношений между предметами и явлениями, что оно всегда основано на определенной системе знаний, опираясь на которые человек может понять и объяснить новое явление, если явление не связано с предыдущими знаниями и не опирается на них, то оно не может быть понято.

В некоторых источниках термин «понимание» трактуется как: 1) иметь о чем-либо правильное понятие. В психологии – способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействия [5].

Некоторые ученые (Э. Шпрангер) выделяют идеофизическое понимание (объяснение сущности, исходя из физических признаков), субъективное понимание, объективное понимание и историческое понимание.

К видам понимания относятся и такие сугубо психологические его проявления, как перцепция и эмпатия (верное восприятие и понимание других людей; сопереживание, сочувствие, сострадание, т.е. постижение эмоционального состояния другого), или, говоря другими словами, умение занять субъектно-субъектную позицию, что означает – поставить себя на место другого, чтобы «пережить» его состояние, войти в его положение.

Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчинова отмечают, что понимание в образовании многолико: психологическое понимание ученика учителем, понимание процесса учения, понимание обучаемыми содержания учебного материала и т.д.

А если рассматривать проблему под углом зрения концепции диалога культур, то можно отметить, что на границах культур могут происходить разрывы понимания: с трудом понимаются прошедшие эпохи, иные традиции, иные ценности, иное мировосприятие, иные культуры. Отсюда диалоговое взаимодействие культур осуществляется не всегда результативно.

Небезынтересно отметить в связи с рассматриваемыми аспектами проблемы утверждение Канта о том, что понимание феноменов не исчерпывается актом их чувственного познания. В основе феноменов находится, по Канту, так называемый ноумен, постигаемый только разумом и считаемый негативным ноуменом, т.е. не имеющим связи с материально-чувственной стороной явления. В отличие от него существует и позитивный ноумен, расцениваемый в практической философии Канта как явление, которому присущ иной, отличающийся от чувственного и сугубо мысленного (рационального) уровень познания – нравственный [6].

Как правомерно подчеркивают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, Кант определил для философии возможность применения тринитарной методологии, определяющей необходимость целостности чувственного, мыслительного и нравственного, т.е. определилась новая грань в применении метода понимания: нравственность присуща внутреннему, смысловому строению феноменов, она не является ни в чувствах (эмоциях), ни в мысленном абстрагировании, но всегда соединяет их, придавая им целостность, неразрывность [7].

С нашей точки зрения, в зависимости от того, какие формы и какие методы познания преобладают в процессе понимания – чувственные (эмпирические), рациональные и иррациональные, – можно говорить о разных его путях: а) постепенном, поэтапном овладении истиной, сопряженном с преодолением ошибок,

с пробами; б) внезапном, инсайтном постижении познаваемого объекта, явления, феномена; в) интуитивном постижении истины.

Для лучшего понимания в каждой отрасли общечеловеческой культуры (науке, философии, религии, искусстве и т.д.) используется толкование или метод интерпретации, раскрытие контекста тех или иных явлений. Для этого существует, как известно, специальная дисциплина – герменевтика, занимающаяся проблемой понимания (древнегреческое слово «герменевтика» означает разъясняющий, растолковывающий). Осмысление всего этого представляется очень важным для суггестопедийной культуры преподавателя, да и любого педагога.

В связи с этим разясним, что термин «герменевтика» первоначально означал искусство толкования, перевода и понимания. Этимологически его часто связывают с именем Гермеса, который в античной мифологии считался посланцем богов Олимпа, доставляющим людям их повеления. Но чтобы люди поняли божественный язык, Гермес должен был стать не только посредником в общении между богами и людьми, но и истолкователем и переводчиком божественных мыслей.

Аналогичное значение имеет латинское слово «интерпретация», которое впоследствии получило настолько широкое распространение, что почти вытеснило древнегреческий термин «герменевтика».

Герменевтика как практическое искусство истолкования и понимания древних текстов, художественных текстов существовала в античной Греции. В средние века значительное развитие получила библейская герменевтика (экзегетика), занимавшаяся истолкованием библейских текстов, позднее возникла юридическая герменевтика, разрабатывавшая правила интерпретации правовых документов.

Развитие герменевтики связано с именами ряда ученых: Ф. Шлей-

ермахером, В. Дильтеем, М. Хайдеггером, Х. Гадамером и др.

Современные ученые герменевтику рассматривают и как теорию, и как искусство истолкования текста.

Интерпретация составляет фундаментальную основу не только мышления, но и любой коммуникативной деятельности. Интерпретации подвергаются знаки, символы, слова и предложения разговорного и письменного языков, произведения литературы и искусства, жесты и поступки людей, исторические события, теории, законы в науке, чтобы понять их. Поскольку во всех этих знаках, законах и знаковых структурах скрывается определенный смысл, постольку и возникает задача интерпретации и раскрытия их смысла. В настоящее время понятие «интерпретация» широко используется также в таких абстрактных науках, как математика и логика, семантика и общая лингвистика, теория систем и информатика и др., отсюда понятно, почему ученые выделяют уровни анализа знаковых систем: грамматическую интерпретацию, синтаксическую, психологическую (выявление индивидуальных особенностей автора произведения, проникновение в его духовный мир и т.д.), семантическую.

Именно семантический анализ обращает главное внимание на анализ смысла знаковых систем.

Поскольку язык служит универсальным средством выражения мысли, то он тесно связан с процессами интерпретации. Никакое другое средство коммуникации не превосходит его по своей уникальности, легкости и удобству в общении. Раскрытие смысла выражений языка, их понимание как раз и требует обращения к интерпретации слов и предложений языка, хотя в повседневной речи мы не задумываемся над этим. Понимание речи, как показал Ф. Шлейермахер, связано с диалогом, в ходе которого говорящий (также пишущий) с помощью слов и предложений выражает

определенные мысли, а слушатель и читатель, опираясь на их значение, раскрывают смысл сказанного (написанного) и тем самым достигают понимания.

Для герменевтической интерпретации главное в том, чтобы выявить психологические особенности автора, проникнуть в духовный мир его произведения, в его цели, мысли, волю и чувства и на основе этого по возможности адекватно передать его смысл, а, следовательно, понять его. На эту сторону обращает внимание Дильтей.

По мнению ряда авторов (Г.И. Рузавин), игнорировать при интерпретации объективные факторы, которые вызвали появление произведения, не следует. Более того, никакая интерпретация, даже в естественных науках, а тем более в гуманитарных, не может подходить к своему объекту без каких-либо идей, теоретических представлений, ценностных ориентиров, т.е. без того, что связано с деятельностью познающего субъекта, его идеями, знаниями, целями. В противном случае невозможно никакого понимания вообще. Поэтому вряд ли, по мнению Г.И. Рузавина, можно согласиться со взглядами, встречающимися в отечественном литературоведении, которые чрезмерно преувеличивают роль текста в художественном произведении. Само произведение представляет собой лишь знаковую систему, которая приобретает смысл только тогда, когда она соответствующим образом интерпретируется и сознание интерпретатора вступает в своеобразное, косвенное взаимодействие с сознанием автора [8].

Г.И. Рузавин разделяет точку зрения М.М. Бахтина, который подчеркивал, что понимание может и должно быть лучшим... Понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество, умножает художественное богатство человечества. Если понимание сво-

дится к усвоению готового смысла, то тем самым исключается возможность раскрытия более глубокого его уровня, а следовательно, лучшего понимания продуктов духовной деятельности людей. Традиционный взгляд на понимание как усвоение и воспроизведение смысла нуждается отсюда в уточнении и обобщении. Такое обобщение может быть сделано на основе семантического подхода к интерпретации, согласно которому смысл или значение можно придавать знаковой системе. Отсюда следует, что понимание зависит не только от того смысла, который придал системе автор произведения, текста, но и его интерпретатор. В этой связи заслуживают особого внимания те интересные мысли, которые развивает М.М. Бахтин.

Ссылаясь на высказывания В.Г. Белинского о том, что каждая эпоха открывает в великих произведениях то, что в них не было, М.М. Бахтин замечает, что ни сам Шекспир, ни его современники не знали того «великого Шекспира», какого мы знаем теперь. Но это не означает, что мы искажаем или модернизируем его. Ценность и значение подлинно творческих интерпретаций в том, что они раскрывают такой потенциальный смысл в произведениях, который не мог заметить ни сам автор, ни его современники. Однако, хотя личные восприятия и опыт интерпретатора играют далеко не последнюю роль, не следует сводить понимание целиком к субъективному восприятию смысла, ибо тогда была бы невозможна никакая коммуникация между людьми и взаимный обмен продуктами духовной деятельности. В действительности и в процессе речевой деятельности, и при истолковании текстов люди придают примерно одинаковый смысл словам и предложениям языка или текста. Именно в силу такого интерсубъективного характера смысла и становится возможным понимание. На разных уровнях понимания имеет место соотношение субъективного

и объективного, психологического и логического, интуитивного и рационального [8].

Таким образом, процесс понимания в широком контексте представляет собой комплексную проблему, решение которой требует привлечения различных средств и методов исследования. Не последняя роль принадлежит здесь логико-методологическим, семиотическим и, в частности, семантическим методам интерпретации. Кроме того, понимание связано также с аксиологической, ценностной характеристикой продуктов духовной деятельности, с нормативными установками, которые в науке воплощаются в парадигмах исследования и выступают как образцы, которым следуют сообщества ученых разного профиля.

Герменевтический подход привлёк внимание и зарубежных, и отечественных ученых – педагогов. В частности, западногерманский ученый Ф. Крон в книге «Фундаментальная педагогика» определяет педагогику одновременно как «понимающую» и как «объясняющую» науку, т.е. совмещает герменевтический и эмпирический подходы, при этом герменевтический подход рассматривается как одна из методологических основ современной педагогики. С точки зрения герменевтического подхода, процесс познания в целом, процесс исследования и процесс обучения в частности должны быть направлены на то, чтобы исследователь, обучающий, обучаемый понимали смысл исследуемого, изучаемого и, самое главное, чтобы они видели смысл в том, что и для чего изучается. Отсюда центральную задачу исследователя, учителя, преподавателя, ученого авторы видят не в информировании, а в разъяснении информации и оказании необходимой индивидуальной личностноразвивающей помощи обучаемым. В осмыслении изучаемого материала главное усилие должно ложиться на самого исследователя,

на обучаемого, при этом необходимо организовать не поверхностное, а глубинное осмысление увиденного, прочитанного, услышанного, т.е. смыслопоисковую деятельность.

К смыслопоисковой деятельности или осмыслению изучаемого, по мнению ученых, необходимо предъявлять ряд требований:

- осмысление должно быть многомерным, т.е. с разных сторон и в то же время целостным;

- для осмысления необходимо соотношение общефилософских, частнонаучных, общепедагогических позиций;

- при осмыслении необходим исторический подход.

Некоторые ученые (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) подчеркивают необходимость замены естественно-научного метода объяснения, доминирующего как в обучении, так и в воспитании, на метод понимания (авторы при этом называют его не герменевтическим, а феноменологическим методом понимания). Главным недостатком метода объяснения является, с точки зрения авторов, то, что, поясняя явление, учитель невольно дает однозначную, конечную, абсолютную его трактовку. Обучаемые принуждаются в таком случае к точному восприятию не ими понятого, не ими осмысленного. Если при обучении такой подход иногда неизбежен, то в воспитании, по мнению этих ученых, он неприемлем принципиально.

Для того чтобы происходило осмысление изучаемого, а в целом для смыслопоисковой деятельности необходимо обучаемых и воспитуемых включать в эмоционально-нравственное переживание, или, как отмечают Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, в проживание смысла явлений, феноменов. Но переживание сознания возникает не при объяснении, а при встрече быденных представлений обучаемых со смыслами, присутствующими в познаваемом явлении и востребующими деятельность личностных

структур сознания, побуждающих к осмыслению и переосмыслению собственный, социогенетически переданный нравственный опыт.

Сущность и смысл метода понимания определяется направленностью учителя, преподавателя вуза на принятие ученика, студента таким, каков он есть, т.е. означает изначальную ориентацию на человека и его ценности как личности.

Значительная роль в понимании придается таким психическим феноменам, как **эмпатии** (вчувствованию, сопереживанию); **инсайту** (внезапному пониманию отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблем); **интуиции** (знанию, возникающему без осознания путей, способов его получения, целостному охватыванию проблемной ситуации; первопричине творческого акта, скрытой в глубинах бессознательного).

Герменевтический подход, по сути, тесно связан с гуманистиче-

ской философией образования, которая ставит вопросы о смысле, цели, ценности жизни, о совести, сознании, стыде и т.д.

Для того чтобы выявить высшую цель педагогической деятельности и определить возможные пути ее преобразования, необходимо, по правомерному утверждению ученых, научиться понимать и определять тот **смысл**, который приобретают те или иные средства педагогики личности в гуманистическом подходе. Другими словами, гуманистическое знание во всех его аспектах должно пройти путь критического осмысления, т.е. пройти путь, ведущий к пониманию его смысла. Знание должно как бы заново родиться в сознании учителя школы и преподавателя вуза, только после этого оно станет частью структуры их личности и руководством к осмысленному педагогическому действию. Без этого суггестопедийная культура не выполнит своего назначения.

Примечания:

1. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: кн. для учителя. М., 1989.
2. Гемпель К.Т. Логика объяснения. М., 1998.
3. Дильтей В. Описательная психология. Петроград, 1924.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003.
5. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2002.
6. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М., 1964.
7. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д, 1999.
8. Рузавин Г.И. Методология научного исследования. М., 1999.

References:

1. Korotyaev B.I. Learning as a creative process: a teacher's book. M., 1989.
2. Hempel C.G. The logic of explanation. M., 1998.
3. Dilthey W. Descriptive psychology. Petrograd, 1924.
4. Gusinsky E.N., Turchaninova Yu.I. Introduction to philosophy of education. M.: Logos, 2003.
5. Philosophical encyclopedic dictionary. M.: INFRA-M, 2002.
6. Kant I. The critique of pure reason // Kant I. Collected works: in 6 v. V. 3. M., 1964.
7. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and educational systems. Rostov-on-Don, 1999.
8. Ruzavin G.I. Methodology of scientific research. M., 1999.