

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОИСК ИСТИНЫ

Степаненко А.Н. (г. Одесса)

Аннотации

Раскрывается образование как диалогический процесс, в котором основу составляют взаимодействие и информация. Объясняется сущность диалога как специфической познавательной процедуры, выражающий форму движения мысли его участников. Исследуются основные функции диалогического акта образования – объяснение, обоснование, понимание, уяснение и усвоение и раскрывается их взаимосвязь в этом акте. Вскрывается специфика диалога в образовательном процессе как неравных по уровню знания субъектов.

Education as dialogic process in which basis is made by co-operation and information is opened up. Essence of dialog is explained as specific cognitive procedure, expressing the form of motion of idea of his participants. The basic functions of dialogic act of education are investigated – explanation, grounding, understanding, and their intercommunication opens up in this act. The specific of dialog is analyzed in an educational process as unequal on the level of knowledge subjects.

Ключевые слова

ОБРАЗОВАНИЕ, КОММУНИКАЦИЯ, ДИАЛОГ, СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, СУБЪЕКТНО-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, ИНФОРМАЦИЯ, ИСТИНА

Введение

Каждый этап в развитии познания характеризуется особым комплексом его проблем, решение которых отражало степень овладения человеком природы. Если на заре становления человечества познание носило обыденный характер, ему была присуща в производстве знаний стихийность, случайность, несистематизированность, оно опиралось только на практику, не развивая теоретических конструктов методологии, то со становлением теоретического уровня в его содержании познание приобретает закономерный, необходимый характер и основывается на специально разрабатываемой методологии. Идет процесс становления и развития науки, который потребовал трансляции своих новых достижений в освоении природы, в исследовании сущности человека. Основным каналом трансляции этих знаний в сознание социума и выступило образование. И в дальнейшем развитии общества наука и образование в своей совокупности составляли тот интеллектуальный горизонт соответствующего исторического типа общественных отношений, который, меняя свое

внутреннее содержание, отражал степень осмысления и объяснения человечеством реалий природного и социального бытия.

Цель статьи:

– проанализировать феномен образования как диалогический поиск истины.

– проанализировать феномен образования как социокультурный феномен.

Обсуждение проблемы

Анализ образования как гносеологического процесса дает возможность утверждать, что его многомодусность связана прежде всего с трансляцией знаний, отражающих в своем единстве движение человеческой мысли в познании истины. Основными составляющими структуры образовательного процесса в реализации формулируемой цели выступают информация, взаимодействие и диалог как вывод и утверждение относительно сущности и объяснения исследуемой проблемы. Поэтому целью статьи выступает раскрытие роли информации, процесса взаимодействия как специфического коммуникативного акта и объяснение особенностей диалога в образовании как формы достижения истины.

Образование как социокультурный феномен сегодня следует рассматривать в одном ряду с такими атрибутивными характеристиками современной социодинамики как наука, культура, информационное производство, ценности и др. Оно представляет собой сложную систему субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений, связанную не только с передачей определенной суммы знаний обучаемому, развитием методологии передачи этих знаний, но, что главное, с процессами понимания, усвоения и реализации в повседневной жизни этих знаний субъектом обучения. Ведь они выступают способом его ориентации в окружающем мире.

Образование выступает как коммуникационный акт, в котором внимание акцентируется на двух фундаментальных сущностях – взаимодействии и информации. Собственно говоря, эти два феномена и определяют сущность образовательного процесса. Взаимодействие раскрывает систему субъектно-субъектных отношений и вне его образование немислимо. Этот процесс обусловлен внутренней активностью и внутренними закономерностями движения мысли участвующих в нем субъектов. Взаимодействие в образовании – это процесс, происходящий по меньшей мере между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто согласованно, а взаимообусловлено.

Что же касается второго **феномена образования** – информации, то здесь ее можно рассматривать в двух ипостасях: и как определенную сумму сведений по исследуемой и объясняемой проблеме, и как специфическую форму отражения транслируемых знаний познающим

субъектом. В первой ипостаси образование раскрывается как субъектно-объектный процесс, позволяющий раскрыть его информационно-гносеологические основания как коммуникационного акта. Информация в образовании «обычно рассматривается всего лишь как средство достижения некоторой цели... Информация должна сделать движение к цели менее случайным и хаотичным, более направленным и эффективным, – отмечают Г.А. Голицын и В.М. Петров. – Информация не только средство, но и цель ... Ведь информация в общем смысле – это мера организации как самой системы, так и взаимодействия с окружением» [1; 7]. Именно организация и взаимодействие в образовательном процессе и составляют основу его коммуникации.

Коммуникация в образовании всегда опосредована процедурами передачи и восприятия информации, что достигается прежде всего с помощью вербальных средств общения, имеющих определенное значение. Именно для диалога в образовательном процессе характерно признание значения как атрибута сообщения. Значение – это нечто, что кодируется с помощью знаков обучающим субъектом и декодируется обучаемым. От того, как это делается, во многом зависит атмосфера диалога и, естественно, его результат.

Диалог в образовании – это специфическая познавательная процедура, выражающая форму движения мысли его участников и раскрывающая степень понимания и овладения субъектом обучения транслируемой ему информации. Последнее отражает критическое конструктивное отношение этого субъекта к вербальному сообщению. Критика здесь понимается как позитивная форма движения мысли субъектов образования, как гносеологический акт уточнения, корреляции и развития знания. В образовании конструктивная «философская критика, – отмечает О.П. Пунченко, – выступает как особая форма познавательного процесса и форма отношения субъекта к объекту, как проверка познавательных способностей субъекта... выражает момент реагирования субъекта на предмет» [2; 11], т.е. передаваемую ему информацию.

Диалог в образовании, в отличие от дискуссии двух субъектов познавательного акта, отличается прежде всего тем, что здесь уровень знаний познавательной проблемы и субъектов совершенно различен. Он не выступает как общение (диалог) равных по уровню знания субъектов. Это диалогическая форма, в которой обучающий субъект передает в процессе объяснения и обоснования ранее неизвестные сведения второму участнику (возможно системе) о исследуемой проблеме.

Со стороны субъекта обучения диалог есть отражение сущности познаваемой проблемы через понимание, уяснение и усвоение.

Следовательно, в образовательном диалоге можно выделить следующие функции субъектов этого процесса: объяснение и обоснование, основанных на целеполагании обучающего субъекта, с

одной стороны. С другой – понимание, уяснение и усвоение, выражающие принцип обратной связи.

Исследование этих функций в диалектической их взаимосвязи в образовательном процессе, как диалоге познания истины, обусловлено тем, что если речь идет только об объяснении и обосновании обучающим субъектом изучаемой проблемы, то это монологическое действие еще не выражает сущностные характеристики диалога поиска истины. Необходим второй компонент – понимание, уяснение и усвоение транслируемой информации. Вот здесь в ходе процессов уточнения, дискуссии и отражается поиск истины. В этом сущность образовательного диалога. В нем формируется и отражается мировоззренческая позиция обучаемого субъекта.

Обоснование этих функций в образовании предполагает развитие у обучаемого субъекта общих знаний принципов и законов, определяющих функционирование и развитие широкого круга явлений, что особенно важно при формировании теоретического уровня знаний, когда необходимо широкое использование научных познавательных средств, приемов и методов для передачи информационного материала и его усвоения.

Функция объяснения в образовательном акте имеет решающую роль. Поскольку образование выступает как предельный вид теоретизирования, то эта его особенность заключается в том, что здесь раскрывается сущность знания о предмете, дается оценка разработанности уровня этого знания, а также обосновывается его социальная значимость. В структуре образовательного акта объяснение способствует установлению причинных и функциональных связей между объясняемым предметом и факторами его практического преобразования. Раскрывая сущность объекта, объяснение способствует уточнению и развитию знаний обучаемого субъекта об этом объекте.

В то же время необходимо учитывать, что сам процесс объяснения имеет сложную структуру.

Во-первых, объяснение как процесс развивается по этапам на основе движения мысли от простого к сложному, от старого к новому. Это особенно свойственно при изучении естественнонаучных дисциплин, когда крупные этапные научные открытия заставляли отказаться от устоявшихся ценностей и традиций. Примерами таких открытий могут служить и открытие немецкого физика Рентгена рентгеновских лучей и гамма-излучения, что отбросило представление о непроницаемости материи; и открытие русского физика Лебедева П.А., измерившего давление света на твердые частицы и газы, что способствовало формированию учения о поле, как виде материи; открытие электрона в атоме, что заставило отказаться от традиционного объяснения атомистического строения материи.

Во-вторых, с учетом степени сложности и достоверности информации в образовательном процессе можно выделить широко используемые типы объяснений, такие как: гипотетические, причинное, структурно-функциональное, причем в этом процессе они часто дополняют друг друга, что расширяет диапазон усвоения.

Гипотетическое объяснение предполагает использование постулатов, которые должны согласовываться с тем фактическим материалом, на основе которого оно выдвигается. Но это условие нельзя абсолютизировать. Поскольку гипотетическое объяснение носит предположительный характер, то при абсолютизации вышеуказанного условия, оно может оказаться тормозом для понимания сущности изучаемого объекта. Гипотетическое объяснение имеет свои особенности, которые отражаются в требованиях, предъявляемых к нему таких как, принципиальная проверяемость гипотезы, вывод из нее фактов, способствующих пониманию изучаемого объекта и принципов его функционирования.

Более глубинным по содержанию выступает причинное объяснение. Оно как бы развертывает логику движения мысли обучающего, в ходе которого раскрываются сущностные характеристики объясняемого предмета.

Причинное объяснение своими корнями уходит к возникновению явления, и в данном случае требует от обучающего такого уровня абстрагирования, построения логической модели, которое способствовало бы пониманию и усвоению сущности изучаемого материала, формировало бы и развивало мыслительную деятельность обучаемого, способствовало формированию устойчивых глубоких знаний об объекте.

Но причинное объяснение имеет и негативный момент. Во-первых, оно не всегда раскрывает богатство взаимосвязей изучаемого объекта с другими. Во-вторых, может иметь место смешение причины со следствием. Тогда объяснение не будет носить глубинного теоретического характера, а в образовательном акте возникают трудности для понимания сущности изучаемого объекта. В этом случае объяснение рассматривается как общее логическое рассуждение, выступающее в качестве общей информации об объекте, но не как глубинное изучение его содержания и сущности. Такого понимания причинного объяснения придерживается К. Поппер, который в работе «Логика и рост научного знания» понимает под объяснением дедукцию положения описывающего явление из «одного или нескольких универсальных законов», а также «определенных сингулярных положений начальных условий» [3, с. 83]. Причем К. Поппер подчеркивает, что он имеет ввиду причинное объяснение и сингулярные высказывания, именуемые начальными условиями, которые описывают то, что обычно называется причинами объясняемого

события (предмета). Такое понимание причиненного объяснения широко используется в современном постпозитивизме.

В образовательном процессе на всех ступенях его развития широко используется структурно-функциональное объяснение. Оно применяется как для анализа следствий, возникающих в познавательном акте и порождаемых логикой раскрытия информации об изучаемом предмете, так и для раскрытия его внутренне-структурного содержания. Именно для понимания сущности предмета, прежде всего, требуется объяснение его как внутренне-структурного феномена.

Раскрывая различные типы объяснения в образовательном акте необходимо учитывать, что они и отражают трудности и противоречия, которыми обременена эта процедура в реальной практике. Здесь, как и в других актах познания может иметь место заблуждение. Но последнее возникает тогда, когда процесс передачи информации обучаемому, носящий творческий характер, отражает не только достигнутое человечеством ранее, но и содержит в себе элемент прогноза, который содержит элементы заблуждения относительно возможности дальнейшего развития изучаемого предмета. Заблуждение может быть связано и с тем, что обучающий субъект в качестве объясняющего использует само объяснение, в этом случае имеет место псевдозаблуждение, что не отражает цели и задачи образования.

В структуре образования объяснение взаимосвязано с обоснованием, именно последнее выступает фактором формирования убежденности обучаемого в истинности доводимой до его сознания информации. «Обоснование, – отмечает Е.П. Никитин, – есть такая процедура сознания, в ходе которой путем установления той или иной связи между двумя идеальными объектами – основанием и обоснованием – сообщают второму какие-то характеристики первого» [4, с. 27].

В образовательном акте эта функция обязательно реализуется, поскольку имеет место объективная оценка достигнутого в понимании объясняемого предмета, а неудовлетворенность уровнем знания субъекта о нем выступают в качестве прогноза дальнейшего его познания.

Объяснение и обоснование отражают в образовательном акте ход движения мысли обучающего субъекта. Для характеристики конструктивного диалога необходима рациональная работа мозга обучаемого субъекта. Она выражается в понимании транслируемой ему информации, в уяснении ее сущности и в усвоении ее как способа ориентации субъекта в существующей системе знаний, относительно данной проблемы. Поэтому можно утверждать, что в диалектической связи объяснения и обоснования, с одной стороны, и, понимания, уяснения и усвоения, с другой стороны, глубже всего раскрывается коммуникативная природа образовательного процесса. Конечно же, насколько логико-гносеологическое значение объяснения определяется

предметом познания, настолько познавательные аспекты понимания по своей форме и содержанию связаны с его субъективной стороной.

Понимание как ценностно-познавательная процедура является одной из наиболее важных в структуре образования. Частота употребления указанного термина в различных контекстах в какой-то степени объясняется обилием его значений и недостаточной разработанностью вопроса в теоретическом плане (отсутствие научной квалификации понимания; отсутствие строгого определения понимания; имеющийся плюрализм дефиниций этого понятия носит односторонний характер; отсутствие анализа логической природы и структуры понимания). Необходимость исследования философского содержания понимания и его роли в структуре познания определяется не только целями позитивного изучения объема и границ научного понимания, но также и в целях противопоставления его различным метафизическим и идеалистическим концепциям, и прежде всего, герменевтике как «философии понимания» детально разработанной В. Дильтейем и его последователями. В. Дильтей подменил процесс познания процессом понимания и раскрыл сущность герменевтического метода как «психологическое вживание» субъекта в понимание. Отсюда и методология герменевтики строилась на принципе интроспекции как процессе самоотражения сознания в себе самом, т.е. сознание рассматривается как замкнутый в себя внутренний мир субъекта. Интроспективный метод субъективен по сущности, он описывает, что происходит во время понимания в познающем субъекте. Фактически герменевтика превратила понимание в факт нашего сознания и пришла к выводу об отрицании возможности объективного понимания как природных так и социальных процессов.

Понимание в образовании – это личностная характеристика субъекта, предполагающая способность охватывать общее и существенное в объясняемом предмете, с наименьшими затратами средств познания достигать максимальных результатов, решать возникающие проблемы на основании ранее усвоенных знаний, реалистической оценки ситуации и логистических приемов с точки зрения как расширения кругозора, так и предвидения вероятностного развития знаний о предмете.

Раскрывая сущность и значение понимания в образовании можно через исследование его природы. Понять – значит уяснить смысл полученной информации, раскрыть ее структурно-функциональное назначение и содержание, установить причины, цели и тенденции развития изучаемого объекта или предмета. Смыслообразующим элементом понимания выступает объективность, суть которой может быть выражена требованиями релевантного воспроизведения в разуме обучаемого субъекта полученной информации.

Понимание, тождественное объективно воспринимаемой субъектом информации отражает теоретический уровень познания,

несмотря на то, что в нем играет немаловажную роль и эмпирический уровень, поскольку сам процесс формирования знаний требует движения последнего от эмпирии к общему. Но именно теоретический уровень понимания предполагает адекватное воспроизведение природы, сущности, структуры и функций изучаемого предмета.

В отличие от общности средств объяснения, средства понимания индивидуально-личностные, что не мешает им быть столь же общезначимыми в методологическом смысле слова и в случае объяснения. Будучи субъективным процессом, понимание позволяет изучить индивидуальные и неповторимые черты объекта познания.

Уяснение формируется на основе понимания и выступает как сущностная глубинная основа приобретения знания. Оно отражает внутреннюю личностную связь, формирующуюся между субъекта обучения с транслируемой ему информацией, на основе которой последняя становится его достоянием и индивидуальной преобразующей силой.

Усвоение же есть процесс формирования мировоззрения субъекта на основе уясненной информации. Критерием усвоения выступает практическая деятельность субъекта, связанная с его ориентацией в мире знаний, с одной стороны. С другой же, в качестве оценки усвоения знания выступает практическая деятельность субъекта. Усвоение в этом плане есть единство уясненного знания и целенаправленной реализации его на практике.

В единстве все эти функции отражают в своем содержании ступени образовательного диалога. Здесь заложена специфика этого диалога, в которой учитывается разность знаний субъектов образовательного процесса относительно исследуемой проблемы, поэтому и движение к истине можно рассматривать как своеобразное «озарение» обучаемого относительно познаваемой проблемы в этом коммуникативно-образовательном акте. Природа коммуникации вытекает из самого процесса образования. Следовательно, диалог в образовании есть прежде всего «способ реализации коммуникативной потребности и форма выражения этой потребности. В нем проявляется и коммуникативное мироощущение, он олицетворяет устремление к целостности, созиданию и пониманию» [5, с. 27].

Если классический диалог выражается без резко выраженной гегемонии одного из участников, то в образовательном диалоге, как пути поиска истины, гегемония, со стороны обучающего ярко выражена. Но это не отрицает относительной самостоятельности в понимании сущности проблемы субъектом обучения. В процессе образовательного диалога «истина раскрывается постепенно, – отмечает Г.С. Померанц, – общими усилиями, и во всей полноте остается как бы плавающий в паузах между репликами» [6, с. 162].

Поиск утраченной целостности истины требует от субъекта, транслирующего знания, применения системно-структурной

методологии, что помогает в образовательном диалоге более конкретно вести поиск истины. Особенности этого диалога заключаются в том, что он строится на основе способности слушать и понимать транслирующую информацию. Это необходимое условие возможного согласия как результирующего компонента, коммуникативного процесса. Условия слушать и понимать выступают в образовательном акте главными, поскольку они выражают тот факт, что субъект, воспринимающий информацию, не находится вне коммуникативной интенции.

«Коммуникативная ситуация, – отмечает Л.А. Лазаревич, – рождает и автора, и высказывание. Другими словами, могут существовать различные идеи, мысли предметные суждения, которые вполне логичны и логично коррелируют с другими подобными конструкциями, но диалогическую определенность они все же способны принять лишь в плоскости осмысленной позиции автора и в связи с наличием его обращенности к Другому» [5, с. 29].

Несомненно внедиалогическое бытие образовательного процесса невысказуемо. В нем присутствуют два момента: во-первых, трансляция ранее неизвестных знаний обучаемому; во-вторых, творческий поиск истины участников этого процесса. Здесь диалог выступает и как средство, и как самоцель. «Диалог, – как отмечал М.М. Бахтин, – не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть, повторяем – не только для других, но и для себя самого. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается» [7, с. 294].

Применительно к образованию, данное утверждение отражает и **психологические особенности участников образовательного процесса, но** в то же время дает основание утверждать, что диалог – это основной атрибут этого процесса. Диалог всегда должен включать настроенность на результаты, на коммуникативную завершенность, которую символизируют принципы согласия понимания, умения слушать, ощущения духа целого и которая достигается благодаря этим принципам. При этом здесь присутствует предметность общения и его содержательная сторона, но недопустимы претензии на окончательное утверждение содержательности и истинности высказываний и не имеются в виду попытки какого бы то ни было самовыражения, самоутверждения, самопонимания. Здесь диалог, как коммуникативное действие, и познание в принципе тождественны. Познание здесь понимается в плоскости процесса трансляции уже накопленных наукой знаний и усвоение их субъектом обучения. Природа диалога и принципы приобретения знаний составляют сущность и основную характеристику коммуникации в образовании.

Выводы

Образование как коммуникативный процесс предстает как диалог по меньшей мере двух субъектов. В диалоге всегда присутствует компонент, который собственно и выражает сущность образовательного процесса. Им выступает информация как коммуникативная основа и реальная предпосылка диалога. Образование – это прежде всего информационный процесс, протекающий в коллективном сознании участников этого процесса. Но поскольку это – диалогический акт, то диалог здесь выступает как способ реализации коммуникативной потребности, как путь поиска истины, где истина раскрывается постепенно общими усилиями обучающего и обучаемого субъектов. Функционально-структурная организация диалога в образовании имеет свою специфику: с одной стороны задействованы функции объяснения и обоснования, а с другой – понимание, уяснение и усвоение. Только в их диалектической взаимосвязи и выражается диалогический поиск истины. Диалог в образовании – это специфическая познавательная процедура, выражающая форму движения мысли его участников. Он выражает сущность познавательной коммуникации, ее интенции и экзистенциальную основу.

Следовательно, диалог как важнейшая форма приобретения знаний в образовании представляет собой сложную систему субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений, где их «рокировка» отражает взаимосвязь и взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Источники

1. Голицын Г.А., Петров В.М. Информация – поведение – язык – творчество. – М.: ЛКИ, 2007. – 224 с.
2. Пунченко О.П. Гносеологические основания философской критики. – Одесса: Астропринт, 2000. – 192 с.
3. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – 607 с.
4. Никитин Е.П. Природа обоснования. – М.: Наука, 1981. – 262 с.
5. Лазаревич А.А. Глобальное коммуникационное общество. – Минск: Белорусская наука, 2008. – 350 с.
6. Померанц Г.С. Диалог и молчание // Человек. – 1996. – № 3. – С. 60-63.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

Статья надійшла 17.10.2008 р.

