

Чарикова И.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: irnic@bk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ПУТИ К «ЖИВОМУ» ЗНАНИЮ

Определяющими позициями социальных трансформаций в настоящее время являются инновации, связанные с интеллектуализацией и информатизацией общественного пространства. Сегодня в обществе возникла необходимая потребность в людях, которые обладают профессионально-значимыми качествами, интеллектуальными способностями и что не менее важно – это готовностью осуществления жизнедеятельности в условиях нестабильности, динамичности, нелинейности и неопределённости.

Актуальная задача педагогического сообщества в этой связи заключается в том, чтобы не просто передать обучающимся необходимый минимум готовых (формальных) знаний, но и сформировать способность трансформировать исходную (формализованную) когнитивную структурность в новую, лично значимую, «живую» типологию знания.

«Живое» знание в исследовании определено как личностное знание, предельно достоверное, действенное, проектно-жизненное, профессионально-значимое, когнитивно-созидательное, способное порождать новую информацию, новые идеи, новое знание. Установлено, что общенаучная метафора «живое» знание отвечает тенденции саморазвития личности и обусловлена социокультурными реалиями становящегося «общества знаний». Феномен «живое» знание неразрывно связан с когнитивными структурами личности, выступает характерной особенностью познавательного, личностного отношения к деятельности по преобразованию мира и самого себя.

Ключевые слова: университет, знание, профессиональное образование, деятельность, когнитивные структуры

Charikova I.N.

Orenburg state university, Orenburg, Russia

E-mail: irnic@bk.ru

STUDY OF THE PROBLEM OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT ON THE PATH TO “LIVING” KNOWLEDGE

The defining positions of social transformations are currently innovations related to the intellectualization and informatization of public space. Today, there is a necessary need in society for people who have professional and significant qualities, intellectual abilities, and what is equally important is the readiness to carry out life in conditions of instability, dynamism, nonlinearity and uncertainty.

The actual task of the pedagogical community in this regard is not only to convey to the students the necessary minimum of ready (formal) knowledge, but also to form the ability to transform the initial (formalized) cognitive structure into a new, personally significant, «living» typology of knowledge.

«Living» knowledge in the study is defined as personal knowledge, extremely reliable, effective, design-life, professionally significant, cognitive-creative, capable of generating new information, new ideas, new knowledge. It has been established that the general scientific metaphor of «living» knowledge meets the tendency of the self-development of the individual and is due to the socio-cultural realities of the emerging «society of knowledge.» The phenomenon of «living» knowledge is inextricably linked with the cognitive structures of the personality, it is a characteristic feature of the cognitive, personal attitude to the activities of transforming the world and itself.

Key words: university, knowledge, professional education, activity, cognitive structures

Становление информационного социума актуализирует проблематику педагогических исследований в русле определения эффективных механизмов и способов получения и ассимиляции знания как залога успешности целенаправленного процесса самореализации и саморазвития специалиста. В обозначенном контексте отметим, что, целеполагаемый аспект образования теперь заключается не столько в знаниевой подготовке, соотносимый с процессом получения человеком готового знания,

а понимается как целенаправленный процесс конструирования, продуцирования знания, как действенный потенциал самореализации и саморазвития личности.

Знание, как категория определяет содержание образовательного процесса высшей школы и качество высшего профессионального образования. Она является ключевой категорией в триаде знания – умения – навыки, поскольку именно знания лежат в основе формирования умений и навыков. Ориентация современного

образования на реализацию личностно-развивающего потенциала категории «знание» создает условия для ценностного, интеллектуального, культурного, творческого и конкурентоспособного развития личности [1].

Формирование критического, нестандартного, эволюционного мышления с необходимостью актуализирует эпистемологическую проблематику в культуре формирующегося «общества знаний» и, прежде всего, в сфере образования, направленной на «обновление» деятельностных (мыследеятельностных) «способов работы со знанием» обучающихся в методической акцентуации «метапредметного теоретизма»: умение «осознавать ограничения дисциплинарных полей знаний», «постигать не только то, что известно, но и то, что неизвестно», продуктивно осваивая расширяющуюся когнитивную область «знания о незнании» [2, с. 3, 4, 15].

С этой целью в теоретико-методологической и практической плоскости образовательной деятельности университетов становится актуальной востребованность идей эпистемологии, мыследеятельностной педагогики (Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий), смысловой дидактики (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко) и эпистемодидактики (А.А. Никитин, О.А. Никитина, А.П. Ефремов, И.С. Силантьев), а на передний план образовательной работы выходит обучение принципиально новым, технологиям работы со знаниями: человек должен не просто что-то помнить, он должен понимать, как возникает знание и каким образом оно может быть использовано [3].

Базовая общенаучная метафора «живое знание» отвечает общей тенденции развития мировой науки и в интегративной динамике междисциплинарных знаний возвышается «на новый уровень теории высокой объяснительной силы» [4, с. 32]. «Живое знание – это, прежде всего, «способ бытия», не «отстраненная от предмета своего внимания исследовательская логическая процедура», обращенная к добычанию «полезного знания о мире», а, преодолевающий исследовательскую пассивность привычки мыслить «механистически», «по инерции», способ «схватывания целого в смыслообразующих процессах», когда человек «обнаруживает

себя в истине бытия»; это особая жизненная ситуация «оживотворения» наличного знания, где происходит «придание нового смысла уже старым, омертвелым пластам памяти и, в то же время, соотнесение этого нового смысла с непосредственно данной человеческому сознанию действительностью» [5, с. 58, 55, 56].

Здесь можно выделить две педагогически значимые линии сопряженной жизненной реализации содержательно-смысловых ресурсов «живого знания». Линия понимания «живого знания» как «способа бытия», формы обнаружения (самообнаружения) человека в смыслообразующей целостности «истины бытия» соотносима с векторами личностного саморазвития в предельно широком трактовании этого словосочетания. При этом отмечаемая «принципиальная» незавершенность «живого» знания соотносится с диалектической трактовкой знания как «состояния»: «...знание как состояние не определено непрерывно и полным образом» [6, с. 106]. Иными словами, жизненная подлинность знания определяется непосредственным статусом его переживаемой содержательно-смысловой незавершенности и неполноты.

Процесс приобретения «живого знания» предполагает действенную, преобразующую способность «вникать», «внимать», т. е. «внимательно рассматривать, обдумывать, углубляться «жадно поглощать слухом, усваивать себе слышанное или читанное, устремлять на это мысли и волю свою» [7, с. 112]. Так, М. Монтессори в своих работах выделяет факт полного предметного средоточения человека в качестве предельно значимого для самосозидания и самопостроения личности как «драгоценные минуты сосредоточенного внимания» [8, с. 27]. Подобное понимание обращено к формированию «активного опыта» будущих инженеров, способствующего «накоплению деятельностной энергии жизни», как принципиально значимой «исходной связи между внутренней природой и познавательным стимулом», которая «является основой жизни» и, тем самым, «должна оставаться основой образования» [8, с. 99, 101-102].

Статус «живого» знания предполагает дальнейшее приложение педагогических усилий в аспекте оптимизации базовой ситуации когнитивно-порождающего взаимодействия «преподаватель-студент», равно как и формирования

среды образовательного побуждения личности обучающихся к когнитивным усилиям разума и души. Справедливо отмечая факт «объективной исчерпанности классической педагогической парадигмы» в современных быстроменяющихся условиях жизни, Д.И. Фельдштейн призывает современное российское образование «готовить человека творческого, креативно мыслящего», ориентированного не на «подражание» и «повторение» уже состоявшегося опыта, а на «создание нового, собственного пути», что предполагает, в частности, формирование способности не только к присвоению необходимого объема уже существующих знаний, но и «к творческому отношению к ним при участии в их дальнейшей разработке» [9, с.12].

Для выявления педагогических предпосылок к исследованию проблемы саморазвития личности на пути к «живому знанию» важным на наш взгляд представляются идеи, направленные на раскрытие личностных, глубинных, смысловых аспектов образования и обучения, на понимание личностного смысла как педагогического фактора, который отражает в контексте обучения причастность к осмыслению природы познания, выявлению закономерностей и механизмов современного учебного процесса в смысловой и смыслообразующей интерпретации. Вступая во взаимоотношения между собой под влиянием особенностей индивидуального опыта и побуждений человека, личностные значения образуют новые единицы сознания – индивидуализированные, субъективные значения формируют связную систему личностных смыслов, равнозначную становлению целостного ценностного отношения к действительности. Так «открытие для себя смысла» явлений выступает системообразующим фактором в становлении ценностного отношения к процессу познания.

Перспективным направлением осмысления феномена знания и проблемы саморазвития личности на пути к «живому» знанию в рамках синергетического подхода, являются исследования Г. Хакена, В. Ксани, Н.И. Трофимовой, С.П. Курдюмова. Рассматривая феномен знания и его систематизирующую роль в образовании исследователи отмечают, что традиционная (классическая) эпистемология трактовала категорию знания как «продукт» разделенного сосущество-

вания «познающего субъекта» и «познаваемого объекта» в предельно широком понимании обоих (соотносительных) дефиниций [10]. Подобная точка зрения непосредственно отражалась в содержательных характеристиках и сущностных определениях так называемого «образовательного знания», равно как и в сциентистских (от лат. scientia наука, знания) ориентациях и парадигмальных абсолютах знания педагогического. Вместе с тем современные (постнеклассические) подходы в эпистемологии и прогрессивные воззрения на базовые характеристики образовательно-педагогической деятельности полагают подобное понимание не вполне адекватным, «частичным», не позволяющим в полной мере обозначить и выявить содержание и сущность знания в образовании.

По утверждению А.А. Залевской, метафора «живое знание» воплощает «глобальную идею» базовой научной метафоры современности, соотносимой с «ведущей тенденцией развития мировой науки о человеке» [11, с. 19]. При этом социокультурная специфика личностного «живого» знания обусловлена акцентированным вниманием к «роли образа мира при целостном функционировании индивида». В лингвистическом отношении подчеркивается глубинное родство гуманитарного концепта «живое знание» с содержаниями и смыслами слова как «живого знания» (понятие «живое слово»), которое в своих «воздейственных», действенных и действительных возможностях «живо только тогда, когда мы его не просто знаем, а переживаем как слитое с продуктами переработки многообразного опыта и всегда включенное во множество связей и отношений, вне которых не может восприниматься и опознаваться окружающий нас физический и социокультурный мир» [12, с. 19, 30].

В.С. Литавор отмечает метафорический статус живого знания. Также «метафорическое знание», выступает «метапредметной» технологией создания дискурсивного по своей сути «педагогического концепта как образовательной ситуации проектности» – своеобразного «проектива», ситуативного построения «нового поля» креативной деятельности, предполагающей способность отклоняться от традиционных схем мышления, порождать необычные цели и быстро решать проблемы [13, с. 263, 262].

Основным причинным фактором образовательной востребованности «живого знания» Г.М. Мельник полагает категорию «целостность», в личностно-центрированном понимании соотносимой с характеристиками «интегрированности, самодостаточности, автономности, внутренней активности, своеобразия и уникальности» [14, с. 778]. Так, «общей особенностью» множества теорий и концепций формирования необходимого изменяющемуся обществу «типа человека» является, по мнению исследователя, «некая предметность, расчленённость» знания, приобретаемого обучающимися, целевая сосредоточенность образования почти исключительно на «предметном» восприятии и знании, в связи с чем выпускники вузов, не обладают нужными компетенциями, мыслят шаблонно, отрывочно и, как правило, неспособны к продуктивной трудовой деятельности вследствие «отсутствия целостного понимания о предмете своей специализации» [14, с. 777]. С целью преодоления сложившейся ситуации Г.М. Мельник предлагает «поставить» в основу образовательного процесса «не отдельное знание по предмету», а, собственно, «живое знание» как способ «усмотрения истины», «схватывания целого в смыслообразующих процессах» [14, с. 778]. Апеллируя к необходимости «выстраивать приобретения знания целостно», поскольку целостность «схватывается» познающей личностью «с большей эффективностью», ученый призывает большее внимание уделять актуализации эмоционально-чувственной, образной стороны познавательной деятельности [14, с. 778]. С.Л. Рубинштейн феномен знания обосновывал сопряженными полюсами («аспектами»): эпистемологическим, аксиологическим и эстетическим. Триада аспектов «всегда представлена в сознании человека в единстве и взаимопроникновении», характеризуя знание как «специфическое проявление», «кусочек» жизни индивида «в плоти и крови его». «Знание существует в процессах его порождающего упо-

ребления» – это одно из важнейших положений деятельностного подхода, деятельностных теорий, деятельностной эпистемологии [15].

Согласимся с мнением И.И. Козлова о том, что «процесс познания начинается тогда, когда возникает разрыв между необходимостью действовать и возможностью действовать эффективно, то есть когда требуется разрешить внутреннее противоречие между объективной и субъективной сторонами деятельности, между специфической природой объекта и технологией действия с ним» [16]. Внутри практическое противоречие создает как аксиологическую, так и гносеологическую ситуацию, являющуюся причиной начала познавательного цикла. В качественных атрибуциях своей неформализованности подобное знание выходит на уровень знания «живого», принципиально «незавершенного и открытого», глубинно ценностного и предельно субъективного, которое полагается «главным» в перспективах развития современного образования вследствие его естественной («жизненной») возможности проникающей интеграции со знанием традиционно-образовательным (алгоритмизированным, научным)

Таким образом, необходимо отметить, что современный профессиональный труд все интенсивнее насыщается разнообразными формами организации работы с научными знаниями, знания выступая целевым итогом познавательной активности, в своих предельно «живых» интерпретациях и пониманиях неизбежно несет – и содержательно, и по смыслу – отпечаток многомерной субъективности познающего.

В исследовании установлено, что педагогическая задача преподавателя университета состоит в том, чтобы не просто передать обучающимся необходимый минимум готовых (формальных) знаний, но и сформировать способность трансформировать исходную (формализованную) когнитивную структурность в новую, личностно значимую, «живую» типологию знания.

20.07.2022

Список литературы:

1. Charikova, I. A. Phenomenon of «Living Knowledge» in Engineering and Technical Education / I. Charikova, V. Zadanov // International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET) 2018. – Vol. 9, Issue 10. – pp. 325 – 333.
2. Григорьева-Рудакова, О. А. Развитие смысловой эмпатии студентов технического вуза – актуальная тема психологического исследования / О. А. Григорьева-Рудакова // Российский психологический журнал. – 2010. – Т.4. – Вып. 2. – С. 42-45.
3. Щедровицкий, Г. П. Понимание и мышление. Смысл и содержание / Г.П. Щедровицкий // Знак и деятельность.– Москва: Восточная литература РАН, 2006. – Кн. II. – 424 с.

4. Залевская, А. А. Общенаучная метафора «живое знание» и проблема значения слова / А. А. Залевская // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2007. – №7. – С. 19-34.
5. Лазарева, И. В. Гносеологический аспект эмпатии / И. В. Лазарева. – Текст: электронный // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2004. – №1. – URL: <http://www.eastjournal.ru/docs/cont Art/2004/1.htm>.
6. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – Москва: Московская школа политических исследований, 2000. – 416 с.
7. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Живое знание / В. П. Зинченко. – Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ун-та, 1998. – 216 с.
8. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. – Москва: Астрель; АСТ, 2007. – 349 с.
9. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века: доклад на общем собрании РАО 18.12.2012 г. / Д. И. Фельдштейн. – URL: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf>. – Текст: электронный.
10. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2012. – №4. – С. 22-31.
11. Залевская, А. А. Общенаучная метафора «живое знание» и проблема значения слова / А. А. Залевская // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2007. – №7. – С. 19-34
12. Залевская, А. А. Значение слова через призму эксперимента / А. А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – 240 с
13. Литавор, В. С. Педагогический концепт как системное креативное проектирование образовательной ситуации / В. С. Литавор // Гуманитарный вектор. – 2013. – №4 (36). – С. 261-265
14. Мельник, Г. М. Проблема «живого знания» в педагогическом процессе / Г. М. Мельник // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 777-780.
15. Громыко, Н. В. К вопросу о трансляции теоретического знания в деятельности эпистемологии В. В. Давыдова / Н. В. Громыко. – URL: http://www.situation.ru/app/j_art_983.htm. – Текст: электронный.
16. Козлов, И.И. Визуальное мышление: эпистемологические и эстетические смыслы: диссертация...канд. филос. наук/ И.И. Козлов. – Москва, 2001. – 151с.

References:

1. Charikova I.A., Zadanov V. Phenomenon of «Living Knowledge» in Engineering and Technical Education. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET)*, 2018, Vol. 9, Issue 10, pp. 325 – 333.
2. Grigorieva-Rudakova O.A. The development of semantic empathy of students of a technical university is an urgent topic of psychological research. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2010, T.4, No. 2, pp. 42-45
3. Shchedrovitsky G.P. Understanding and thinking. Meaning and Content. *Znak i deyatel'nost'* [Sign and Activity]. Moscow: Eastern Literature of the Russian Academy of Sciences, 2006, Prince. II, 424 p.
4. Zalevskaya A.A. The general scientific metaphor “living knowledge” and the problem of the meaning of the word. *Vestnik TvGU* [Vestnik TvSU]. “Philology” series, 2007, №7, pp. 19-34.
5. Lazareva I.V. Gnoseological aspect of empathy. *Social'nye i humanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Social and humanities in the Far East], 2004, №1. URL: <http://www.eastjournal.ru/docs/cont Art/2004/1.htm>.
6. Mamardashvili M.K. *Estetika myshleniya* [Aesthetics of Thinking]. Moscow: Moscow School of Political Studies, 2000, 416 p.
7. Zinchenko V.P. *Psihologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lekcij. Zhivoe znanie* [Psychological pedagogy. Materials for the lecture course. Living Knowledge]. Samara: Publishing House of Samara State. un-ta, 1998, 216 p.
8. Montessori M. *Moj metod: nachal'noe obucheni* [My Method: Primary Learning]. Moscow: Astrel; AST, 2007, 349 p.
9. Feldstein D.I. *Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka: doklad na obshchem sobranii RAO 18.12.2012 g.* [Problems of psychological and pedagogical sciences in the space-time situation of the XXI century: a report at the general meeting of RAO in 18.12.2012]. URL: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldchteyn.pdf>. – Text: electronic.
10. Farm, A.V. Metapredmetnoe content of education from the standpoint of manhood. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka* [Bulletin of the Institute of Human Education], 2012, №4, pp. 22-31.
11. Zalevskaya A.A. The general scientific metaphor “living knowledge” and the problem of the meaning of the word. *Vestnik TvGU* [Vestnik TvSU]. “Philology” series, 2007, №7, pp. 19-34
12. Zalevskaya A.A. *Znachenie slova cherez prizmu eksperimenta* [The meaning of the word through the prism of the experiment]. Tver: Ver. Gos. un-t, 2011, 240 p
13. Litavor V.S. Pedagogical concept as a systematic creative design of the educational situation. *Gumanitarnyj vektor* [Humanitarian vector], 2013, №4 (36), pp. 261-265
14. Miller G.M. The problem of “living knowledge” in the pedagogical process. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2015, №12, pp. 777-780.
15. Gromyko N.V. *K voprosu o translyacii teoreticheskogo znaniya v deyatel'nostnoj epistemologii V.V. Davydova* [On the issue of translating theoretical knowledge in activity epistemology V.V. Davydov]. URL: http://www.situation.ru/app/j_art_983.htm.
16. Kozlov I.I. Visual thinking: epistemological and aesthetic meanings. *Candidate's thesis*. Moscow, 2001, 151p.

Сведения об авторе:

Чариква Ирина Николаевна, доцент кафедры информатики Оренбургского государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: irnic@bk.ru
ORCIDiD 0000-0002-9412-0200

460018, г. Оренбург, просп. Победы, д. 13