

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 101.1;371.13

Світлана Ганаба

КОНЦЕПТ РОЗУМІННЯ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті акцентовано увагу на зміні смислового навантаження концепту дидактики – розуміння. Феномен розуміння розглядається як пізнавальна діяльність людини, яка враховує специфіку її індивідуального буття. У навчанні розуміння акцентує увагу людини як цінності. Підкреслюється, що суттєву роль у поясненні концепту розуміння відіграє невідоме. Невідоме є ресурсом для розуміння.

Ключові слова: розуміння, дидактика, навчання, цінність, рефлексія.

Сучасні соціокультурні реалії означені потужним симбіозом технічних новацій з науковими досягненнями, бурхливим розвитком інформаційного ресурсу, поглибленням низки глобальних проблем, породженням віртуального виміру культури тощо. Реалії сучасного світу суттєво впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема на сферу освіти. Зазнає змін соціокультурна місія освіти. Посилюється її превентивна функція у суспільстві. Вона дедалі більше орієнтується на перспективи майбутнього, а не на здобутки минулого.

Зазначений цивілізаційний контекст актуалізує проблему пошуку й переосмислення можливостей подальшого розвитку освітньої сфери, зокрема дидактики як теорії навчання. У статті акцентуємо увагу на зміні смислового навантаження концепту дидактики – розуміння.

Проблемі розуміння у навчальній діяльності присвячено низку досліджень у сфері психології, педагогіки, культурології, філософії тощо. Загалом, науковці пояснюють феномен розуміння як «психологічний стан, який виражає правильність ухваленого рішення й супроводжується відчуттями упевненості у точності сприйняття або інтерпретації якої-небудь події, явища, факту»¹.

Феномен розуміння, насамперед, став предметом наукових зацікавлень у філософії. У сучасних філософських дослідженнях ним займаються представники герменевтики. Так, онтологічне трактування розуміння як способу людського буття презентова-

не у працях Г. Гадамера, розуміння як одну з рис людського пізнання поряд із поясненням представлено у роботах П. Ріквора, методологічний підхід, згідно з яким розуміння досягається у результаті вироблення певних методів висвітлень у дослідженнях Е. Бетті. Розуміння як методологічна основа гуманітарного знання презентована у роботах В. Дільтея. Дослідник у своїх працях акцентував увагу на психологічному аспекті розуміння. Він вважав, що чуже буття надається людині у фактах зовнішнього сприйняття, у жестах, звуках, діях. Вони, потрапляючи до органів чуттів у вигляді окремих ознак, доповнюються особистісним баченням людини, яке міститься у сформованих життєвих практиках та ціннісних орієнтирах². Саме процес, за твердженням дослідника, у якому ми зі знаків, чуттєво даних зовні, пізнаємо певний внутрішній зміст, і є розумінням³.

Принципово іншу позицію висловлює Г. Ріккерт. Дослідник прагне усунути психологізм із проблеми розуміння. У своїй праці «Науки про природу і науки про культуру» він стверджує, що «розуміння – це «надчуттєвий» сенс самого тексту, а не безпосереднє переживання інтерпретаторами й того, кого він інтерпретує»⁴. Науковець розмежовує поняття – пояснення, розуміння, тлумачення, виокремлюючи три «царства» – дійсності, цінностей, сенсу, з якими корелюються три методи їх осмислення – пояснення, розуміння й тлумачення⁵. Діалогову природу феномену розуміння презентують у своїх працях М. Бахтін, О. Потебня. На їх думку, розуміння є творчим процесом.

Таким чином, розуміння розглядається дослідниками своєрідною стороною пізнавальної діяльності людини, яка не просто враховує, а й ґрунтується на специфіці її індивідуального буття, історично-культурному досвіді. «Проблема розуміння та інтерпретацій у процесі сприймання не виникла б, якби відчуття «прямо» передавали певним чином кодовану інформацію, вже цілком наявну у зовнішньому світі, до людського мозку, де вона реконструювалась як знання про об'єкти»⁶, – стверджує Є. Бистрицьким.

У навчальній діяльності концепт розуміння спрямовується на відображення психологічного стану людини та символізує її впевненість у достовірному сприйнятті нею певної події, явища чи факту. У актах розуміння явища, факти, події наділені суб'єктивним досвідом та характеристиками тих, хто їх пізнає. Відтак розуміння не передбачає відображення явищ та подій у їх об'єктивній даності, оскільки переломлює їх через призму внутрішнього Я. Розуміння є більш ширшою метою навчання поряд із читанням, письмом, арифметикою тощо. Здатність розуміти принципи побудови, функціонування предмета є більш значимими, а ніж просто знати про цей предмет.

Американські дослідники Чальз К. Бонуелл та Трейсі К. Сазерленд розглядають розуміння як здатність буквально розуміти значення будь-якого повідомлення. Вони виокремлюють три режими

розуміння: переклад (сприймати викладене і переносити у іншу форму (інші слова, графіки тощо)); інтерпретація (перебудова ідей у нову конфігурацію); екстраполяція (оцінювання і прогнозування, виходячи із раніше отриманої інформації)⁷.

Інший дослідник Дж. Равен трактує розуміння у процесі навчання як «здатність переконувати, збирати аргументи, давати оцінку, приймати правильні рішення, ініціювати дії, спираючись на інтуїцію, і використовувати почуття для моніторингу їх результатів, давати іншим відчутти себе вільним, бути лідером»⁸. Така освітня діяльність постає не як інформаційна, а як розвивальна, яка спрямовується на розкриття їх внутрішнього потенціалу, плекання їх здібностей й створення стимулів для їх застосування. Прикладом даних міркувань може слугувати технологія навчання читанню (автор О. Кушнір). Слід зазначити, що у вітчизняній освітянській практиці вона знайшла втілення на жаль лише у початковій школі. Зasadничою ідеєю технології є розуміння того, що навчання читанню має відбуватися у відповідності з особливостями природи людського Я. Автор технології відмовляється від традиційних підготовчих вправ, які змушують дитину багаторазово прочитувати по складах короткі й примітивні тексти, оскільки за таких умов навчальна діяльність дитини набуває механічного характеру. Дитина не дуже осмислює її мету й завдання і як результат – втрачає інтерес до читання. О. Кушнір у своїй технології переслідує й реалізує докорінно іншу мету, а саме виховання читача. Щоб читання як феномен людського життя повноцінно увійшло в життя дитини, автор технології пропонує їй читати лише високохудожні твори. На уроці дитина має працювати не з творами, а жити повноцінним життям героїв твору, співпереживати чи заглиблюватися разом з автором у глибину поставленої ним проблеми. Критерієм розуміння є не стільки знання тексту, а його переживання, проживання разом із героями. Відповідно, метою уроку читання – є «потрясіння душі, її пробудження. Якщо дитина не переживає глибоко, якщо вона як логічна машина, щось засвоїла, але серцем і душею не відгукнулася, то це втрачений час»⁹.

Ідеї технології навчання читанню О. Кушніра можуть бути продуктивними на уроках історії під час опрацювання історичних джерел. Вони дозволяють розглянути світ минулого не через призму зовнішньої накладеної системи законів та закономірностей як способів осмислення історичного буття, а вживаючись у внутрішній світ історичних персонажів конкретної епохи, що постають співрозмовниками у діалоговій взаємодії з сучасністю. Справедливо зауважує Г. Кнабе: «Живе ество культури і суспільне буття виявляється, проте не у цих загальних закономірностях, а в тих обумовлених своїм часом і тому неповторних взаємодіях «особистості» та «індивіда», які є характерними для кожної конкретної історично-культурної ситуації»¹⁰.

Власне, такий пережитий із середини стан *Іншого* може спонукати до плекання етично-моральних вчинків: співчуття, співпереживання, співпричетності, співрозуміння. Історичний досвід пращурів розглядається з позицій культуроформуючого потенціалу сучасності, презентує нові обрії її поступу, зумовлює вихід на одвічні цінності людського буття. Історія позбудеться ролі ідеологічної прислужниці владних інституцій, оскільки буде представляти досвід попередніх епох з їх світоглядно-ціннісних позицій та орієнтирів, а не з огляду на характеристики та розуміння його сучасністю.

Світ минулого постає як відкритий, незавершений простір співпраці між сучасним і минулим, як результат множинності дискурсів, кожен з яких є істинним. Історичний процес розглядається як власне розуміння минулого. Це – витвір, продукт його свідомості. За такого підходу історія розглядається не як громіздке нагромадження фактів, які необхідно впорядкувати та узгодити, а як конструювання, історична інтерпретація, багатовекторність минулого. Історичне буття постає як сукупність поглядів, різних точок зору, ідеологічних переконань суб'єктів освітньої взаємодії. Власне, вони і впливають на достовірність історичного знання. Кожна епоха вносить своє розуміння та пояснення історичного минулого в залежності від своїх ціннісних принципів та орієнтирів, запитів та світоглядних позицій. Отже, спираючись на даний підхід, неможливо створити єдину достовірну картину пояснення минулого. Такий ракурс осмислення досвіду минулого зумовлює його гуманістичне забарвлення, позбавляє однобічного підходу у поясненні історичних подій. Минуле позбавляється ворожої налаштованості, конфронтаційності та непримиренності, воно демонструє потребу та здатність дошукатися до «істини», пробившись крізь товщу міфів, ідеологем чи просто замовчування фактів.

Наступною позицією у поясненні концепту розуміння є врахування тієї обставини, що у пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Це «приховане» від людини буття І. Кант свого часу назвав «річ у собі». Лише та частина властивостей і характеристик, яка «відкривається» людині у пізнавальній діяльності є основою для побудови розуміння. Відтак, мова про стовідсоткове розуміння йти не може. Цей процес є невичерпний і пов'язаний із потребами, інтелектуальним досвідом та можливостями тих, хто пізнає. Він вказує на можливість перспектив пізнання. Адже невідоме є ресурсом для подальшого пізнавальної діяльності, а відтак й розуміння. Тобто, процес розуміння може існувати лише за наявності нерозуміння. Саме завдяки нерозумінню стає можливою здатність вибудовувати нові сенси, тобто нове розуміння. Нерозуміння є матеріалом, підґрунтям для подальшого пошуку. Нові знання здобуваються із ситуації незнання. Вони «на-

роджуються» у ситуаціях, позначених творчістю і свободою. В. Болотов стверджує, що рефлексія нерозуміння у навчальній діяльності є не менш важливою, а ніж практики розуміння. Якщо всі шкільні проекти були успішними, то вони радше уподібнюються імітації, ніж відповідають справжньому стану речей, – вважає дослідник¹¹. Нерозуміння є поштовхом та потребою навчатися новому й здатністю відмовлятися від звичного та зрозумілого, яке не сприяє розумінню.

Нерозуміння забезпечує гнучкість, варіативність пізнавального процесу, здатність його відшукувати нові лакуни розвитку. За твердженням Т. Лютого, нерозуміння отримує статус «іншого розуму, своєрідного мудрого безумства, ще не обробленого ідеологією»¹². Даний статус не ґрунтується на зацікавленій доцільності, не передбачає будь-якої обмеженості і упередженості використанні тощо, а радше засвідчує вкоріненість у самому житті. Нерозуміння, на думку дослідника, «зачоване у позасвідомих глибинах і постає у вигляді прикрої каверзи або пихи», уособлюючи безпосередність самого життя та ту упорядковану не упорядкованість, яку не можна вхопити жодними методологічними щипцями¹³. Воно є там, де розум і розсудок мають обмеженість свого застосування. Саме воно дозволяє сприймати світ автентично. Відповідно, у навчальній діяльності нерозуміння не повинно трактуватися як певний вирок чи покарання. Радше це – підґрунття для розробки нового ресурсу знань, апробація та упровадження нових технологій їх творення, заснованих на особистісному потенціалі тих, хто навчається, розкритті їх людської сутності.

У контексті даних міркувань П. Саух наголошує, що розуміння можливе за умови врахування унікальної людської природи, її другоюдомінантності (іншодомінантності). Під час таких відносин людина не лише долучається до світу *Іншого*, пізнає та визнає його унікальність та особливість, а й стверджує саму себе, розширює можливості власного самопізнання. Відбувається процес управління особистістю власним розвитком, що вимагає активної рефлексії та добровільної оцінки того, «чим я був» і «чим я став». Дослідник радить позбутися «поширеного забобону просвітницької педагогіки, що педагог повинен знати про своїх учнів усе. Справжнє покликання педагога не знати дитину, а зрозуміти її»¹⁴. Розуміння враховує існування *Іншого* у його іншості. Воно передбачає його безоцінне сприйняття, виявлення смислів, що стоять за словами, жестами, позами, діями, помислами. Емпатійні почуття виникають як відгук на переживання людей, як усвідомлення своїх вчинків та ідей тощо. Осереддям навчальної діяльності є позиція наставника у якій він розуміє й безумовно приймає дитину такою, якою вона є. Загалом відбувається поворот до особистісної моделі освіти, до педагогіки співробітництва та розуміння. Розуміння, на думку П. Сауха, це

не лише здатність мислити на рівні розуму, здатність сприймати та переробляти інформацію, а й здатність «відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її зі смислом подій теперішнього, минулого й майбутнього, робити це надбанням індивідуального й колективного досвіду»¹⁵.

У навчальній діяльності розуміння акцентує увагу на людині як цінності. Навчання спрямовується на потреби людини, враховує її інтереси та можливості, зумовлює здатність допомогти її само становленню й розвитку. «Зрозуміти *Іншого*, щоб наблизитися до себе» – таке гасло педагогіки, що ґрунтується на розумінні. Знання, відірвані від розуміння, практично нічого не мають спільного з досвідом тих, хто навчається. Вони належним чином не використовуються у практиках життя. Як результат у навчальній діяльності спостерігаємо відірваність від життєвих проблем, надзвичайно заформалізовані зміст та методики, практичне неврахування різнопланових унікальних здібностей тих, хто навчається, їх потреб у засвоєнні певних видів діяльності.

Взаємовідносини *Я-Інший* утворюють інтерсуб'єктивний між-простір, у якому відбувається взаємозбагачення. Людське *Я* за щораз само вибудовує себе та стверджує по відношенню до свого попереднього стану як *Іншість*. У таких взаємовідносинах виявляється унікальність кожного учасника, рівність один одному, не зважаючи на відмінність і навіть суперечливість їх поглядів, визнання права кожного на його самобутність та інакшість. Дані взаємовідносини є можливими за умови, що вони пов'язані із толерантністю та довірою. Чим вищий рівень довіри та толерантності, тим більш успішною буде комунікативна взаємодія у просторі інтерсуб'єктивності, налаштованість на позитивне сприйняття *Іншого* у його інакшості та самобутності. Така взаємодія сприяє створенню своєрідного між-людського простору, який робить людину людиною, не дозволяє їй загубитися у вирі життя. У праці «Перспектива» М. Бубер пише, що сфера між буття притаманна людині від самого початку. Вона є первинною категорією людської дійсності, яка здатна зреалізувати себе у різні способи в залежності від масштабів людської зустрічі¹⁶. Загалом комунікація спрямовується на взаєморозуміння та взаємоузгодженість при збереженні відмінності та унікальності позицій учасників, що у результаті окреслює ціле покадання. Участь у комунікативних практиках з *Іншими* створює можливість для «суб'єкта формування внутрішнього діалогу, розвивати здатність до відкритості і інтеріоризації досвіду *Іншого*, на цій підставі можливості само трансформації через самотрансцендування та трансгресію»¹⁷. Гарантією успішності та продуктивності комунікації є розуміння.

Прикладом формування «розуміючих стратегій» у навчальній діяльності є презентація російським дослідником Ю. Троїцьким освітньої технології «Школа розуміння». Зокрема, навчання істо-

рії за технологією Ю. Троїцького виключає підручник, замінюючи його дидактично-методичним комплексом. До цього комплексу входить низка різноманітних історичних джерел, що максимально презентують відмінність суджень і протиріччя у позиціях авторів. Тексти також різняться за жанрово-стилістичним різноманіттям, за засобами кодування історичної інформації. Під час навчання суб'єкти створюють власну версію історичних подій, приміряючи на себе ролі, сучасника, іноземця, нащадка. Рольові стратегії, які реалізуються у процесі навчання, дозволяють тим, хто навчається, «вжитися» у них, зрозуміти ту чи іншу позицію, висловити своє ставлення та оцінку подіям минулого. Вони самостійно у навчанні вибудовують власну інтерпретацію розуміння минулого, а не завчають ту, що пропонують автори підручника. Попри фрагментарність знаннєвого ресурсу, безперечно сильною стороною даної технології є її спрямованість на особистісний досвід та інтереси тих, хто навчається¹⁸.

Розуміння тісно пов'язане з рефлексією, оскільки власне на ній і ґрунтується. Філософський словник трактує рефлексію як «зворотне звернення», процес самопізнання суб'єктом психічних актів та станів, форму теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення власних дій та їх законів¹⁹. У рефлексії людина отримує можливість немов би «відсторонитися» від своїх міркувань та дій, зайняти позицію стороннього спостерігача, не заангажовано розмірковувати над своїми діями та думками. Йдеться про здатність людини у вирішенні проблем переглядати та відмовлятися від уже набутих знань задля можливості отримання нових. У цьому процесі рефлексія не стільки спрямовується на інтерпретацію вже набутого знання, скільки передбачає прорив у невідоме. Це можливість рухатися не чітко окресленими шляхами, а радше манівцями, використовуючи іманентну природу людини, її інтуїцію, налаштованість на осмислення світу у всіх його проявах. Відповідно рефлексія спрямовується на окреслення проблемного поля у вирішенні певного завдання, зосереджуючись на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього й виявляючи здатність запропонувати множинність шляхів розв'язання проблеми, а також виявити нові проблеми, нові перспективи подальшого його осмислення. Вона презентує принцип мислення, що включає самоосмислення проблеми. Це здатність мислити у просторі різних площин, що символізує багатовимірний та трансформативний характер рефлексії. Загалом вона презентує свого роду інтелектуальні пошуки у створенні нового смислового простору.

Основний мотив людини, що рефлексує, – це здатність пізнавати, розуміти і осмислювати світ у всіх проявах його складності, здатність бути «бунтівником» проти умовностей та стереотипів. Втрата нею цієї здатності «зачиняє» для неї світ творчості, «вмонтовуючи» її реалії у чітко окреслені межі буття.

У рефлексії знання єва компонента завжди переломлюється крізь призму людського Я, використовує її потенціал та сприяє її подальшому розвитку. Слід зазначити, що знання і рефлексія не протиставляються одне одному. Вони є взаємозумовлявальними у пізнавальному процесі. Знання саме по собі функціонально «мертве», а рефлексія безпредметна, лише у взаємозв'язку вони здатні забезпечити пізнавальний ефект.

Таким чином, концепт дидактики розуміння у контексті сучасних цивілізаційних викликів набуває нового смислового забарвлення. У навчальній діяльності розуміння спрямовується на відображення психологічного стану людини та символізує її упевненість у достовірному сприйнятті нею певної події, явища чи факту. У актах розуміння явища, факти, події наділені суб'єктивним досвідом та характеристиками тих, хто їх пізнає. Суттєву позицію у поясненні концепту розуміння є врахування тієї обставини, що у пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Невідоме є ресурсом для подальшого пізнавальної діяльності, а відтак й розуміння.

Примітки:

1. Розуміння. – Режим доступу: ukr.wikipedia.org/wiki/
2. Дільтей В. Виникнення герменевтики / В. Дільтей // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями. Хрестоматія / упоряд. В.В. Лях, В.С. Пазенок. – К. : Ваклер, 1996. – С. 34.
3. Там само. – С. 35.
4. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М. : Республика, 1998. – С. 36.
5. Там само.
6. Бистрицький Є. Місце розуміння у пізнавальному процесі / Є. Бистрицький // Філософська думка. – 1985. – №5. – С. 39.
7. Bonwell C.Ch. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Ch.C. Bonwell, T.E. Sutheland // Active learning strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged, 1997. – P. 7-19.
8. Raven J. A model of competence, motivation and its assessment in H. Berlak / J. Raven // Assessing Academic Achievement; Issues and problems. – Albany NY : SUNY Press, 1990. – P. 179.
9. Клепко С.Ф. Формування лідерської компетентності в школі : навч. посібник-довідник / С.Ф. Клепко, Л.В. Литвинюк. – Полтава : ПОІППО, 2012. – С. 109.
10. Кнабе Г.С. Изменчивое соотношение двух постоянных характеристик человека / Г.С. Кнабе // Одиссей. Человек в истории. Личность и общество. – М. : Наука, 1990. – С. 11.
11. Болотов В.А. Вызовы для современной дидактики / В.А. Болотов // Universum: Вестник Герценовского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета. – 2012. – №1. – С. 19.
12. Людина в цивілізації ХХІ століття: проблеми свободи / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Т.В. Лютій та ін. – К. : Наукова думка, 2005. – С. 76.

13. Там само.
14. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки / Петро Саух // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 4.
15. Там само. – С. 3.
16. Бубер М. Перспектива / М. Бубер // Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – С. 153-154.
17. Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2013. – №1(12). – С. 101.
18. Троицкий Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология / Ю.Л. Троицкий // Universum: Вестник Герценовского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета. – 2012. – №1. – С. 66-72.
19. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В.П. Андруенка. – Х. : Корвін, 2002. – С. 113.

The paper emphasis on changing semantic meaning of the concept of didactics – understanding. The phenomenon is seen as a cognitive understanding of human activity, which takes into account the specifics of individual existence. The training focuses on understanding how human values. It is emphasized that an important role in explaining the concept of understanding plays unknown. Unknown is a resource for understanding.

Key words: *understanding, pedagogy, learning value reflection.*

Отримано: 11.09.2015 р.

УДК 355.257.7:341.34

Олександр Лисенко

ПРОБЛЕМА ВІЙСЬКОВОГО ПОЛОНУ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА УСНОЇ ІСТОРІЇ. ДЕЯКІ ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ

У статті аналізуються сучасні підходи до методології та сутності соціальної історії як сфери наукових досліджень. Більш детально розглядається проблема військовополонених в аспектах її наукових студій під час події Другої світової війни.

Ключові слова: *Друга світова війна, соціальна історія, методологія, військовополонені, міжнародно-правові акти, інтерновані, проблема вибору.*

Донині не спадають дискусії довкола науково-пізнавальної цінності мемуаристики, епістолярій, різноманітних усних джерел. Представники, так би мовити, «фундаменталістських» підходів, обстоюють пріоритети джерельних пластів (документів державних установ і громадських об'єднань, літописів, речових реліквій, різноманітної друкованої продукції – плакатів, листівок, гасел, фото-, фоно-, кінодокументів. «Останнім доводом»