

Зинченко В.П.

Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание (2-е исправленное и дополненное издание). – Самара: «Самарский Дом печати», 1998.

Глава 5

РАБОТА ПОНИМАНИЯ

*Самое непонятное в этом
мире, что он понятен!*

А. Эйнштейн

*Творческое мышление
продолжает творчество.*

М.М. Бахтин

Интуитивно ясно, хотя и не очень понятно, что понимание является условием и результатом приобретения знания. Можно спорить, что представляет собой большую ценность образования: знание или понимание? Знания забываются, выветриваются, а понимание остается. Есть люди, которые много знают, но мало понимают, есть люди, которые мало знают и многое понимают. В первой главе уже шла речь о том, что по мере сжимания человеческого мира, все больше опутываемого различными сетями (культурными, информационными, транспортными, финансовыми, военными, криминальными, промышленными и пр., которые все труднее отличать одну от другой), значение взаимопонимания возрастает. Оно становится необходимой предпосылкой глобального выживания человечества, оставаясь при этом загадкой и тайной. Легче разгадать понимаемое, чем понимание. Не претендуя на ее разгадку, начнем разбираться в ней со специального случая - понимания и усвоения знаний, уже выраженных, например, на вербальном языке (лекция, письменный текст и т. п.). Здесь происходит перевод вербальных (знаково-символических) значений на язык смысла. Эта процедура носит название осмысления значений. Когда требуется передать осмысленное знание собеседнику, экзаменатору, партнеру по совместной (совокупной) деятельности, происходит обратная процедура - означивания смысла. Другими словами, место

мира-текста может занимать партнер, книга, собственное Я и т. п. Важно, что есть два противоположно направленных процесса: означение смысла ↔ осмысление значения.

Все это можно назвать работой понимания. Понимание — это очень широкое понятие, не имеющее строго фиксированного содержания и объема. Оно нередко отождествляется с познанием. Укажем на некоторые наиболее важные значения слова «понимание».

1. Способность осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь.

2. То или иное толкование чего-либо (текста, поведения, сновидений и т. д.)- В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание.

3. Когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же непроизвольным и интуитивным.

Основоположник одного из направлений в психологии — понимающей психологии и культурологической школы «истории духа» — В. Дильтей (1833-1911) рассматривал понимание как особый процесс и метод познания. Противопоставляя понимание как метод познания в науках о духе методам познания в науках о природе, он дал чисто семантическую трактовку понимания:

«Понимание простирается от постижения детского лепета до понимания Гамлета или «Критики чистого разума». В камне, мраморе, звуках музыки, жестах, словах, произведениях искусств, в поведении, хозяйственных порядках и юридических установлениях выражается один и тот же человеческий дух, который и требует своего истолкования» (Цит. по: Ионину А. Г., 1979, с. 34).

Понимание рассматривается Дильтеем как процесс познания: 1) внутреннего

мира другого на основе внешних знаков (поведения); 2) самого себя на основе интроспекции и 3) культуры, в том числе письменных документов, с помощью искусства интерпретации.

Поскольку педагогика и психология становятся все более антропоцентрированными (Мещеряков Б. Г., 1998), постольку для них все более существенным делается различие знания, понимания, объяснения. Учитель должен хорошо знать и понимать свой предмет. Лишь в этом случае можно надеяться, что он сумеет объяснить его ученикам. Однако подобные требования к знанию и пониманию учителем ученика будут избыточными. Он может недостаточно хорошо знать ученика, испытывать трудность в объяснении его поведения, но желательно, чтобы он хорошо его понимал. Это в свое время понял В. Дильтей, предложивший программу понимающей психологии:

«У Дильтея философско-исторический интерес к живой человеческой личности и проблемам ее жизни привел к построению первой программы психологии как науки, основанной на подлинном внутреннем наблюдении, к созданию особой «науки о духе», основанной на внутреннем «понимании» (Verstehen) в смысле живого знания, в противоположность отвлеченно-логическому постижению (Begreifen) наук о предметной действительности типа естествознания» (Франк С. Л., 1995, с. 444).

Обращу внимание на то, что Франк вводит понятие «внутреннего понимания» И придает ему смысл «живого знания». Можно заключить, что понимание шире институционализированного знания. Понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения. Знание, в свою очередь, не только цель обучения, но и материал, средство, с помощью которого развивается и расширяется понимание. Последнее распространяется не только на знания, но и на жизнь, на других людей, на самого себя. Способность объяснить нечто — это лишь один из критериев понимания, к

тому же не самый главный.

Собственный опыт человека разумного свидетельствует о том, что полный перевод с языка значений на язык смыслов и с языка смыслов на язык значений невозможен. Причиной этого является свобода мысли и «бездонность всякого смысла» (М. М. Бахтин). Иначе говоря, в человеческом общении невозможно стопроцентное понимание. В противном случае люди не только перестали бы быть интересны друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания/непонимания. В этой же точке находится и движущая сила развития знаний. Поэтому известное утверждение А. А. Потебни: «Всякое понимание есть непонимание» можно с одинаковым успехом рассматривать как оптимистическое и как пессимистическое.

Не следует недооценивать сложность процесса понимания, который может включать в себя отдельные акты:

«В действительном реальном, конкретном понимании они неразрывно слиты в единый процесс понимания, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделен из конкретного эмпирического акта. 1. Психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы). 2. *Узнание* его (как знакомого или незнакомого). Понимание его повторимого (общего) значения в языке. 3. Понимание его *значения* в данном контексте (ближайшем и более далеком). 4. Активно-диалогическое понимание (спор-согласие). Включение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности» (Бахтин М. М., 1995, с. 129).

Психологическая сущность понимания, согласно М. М. Бахтину, состоит в

превращении чужого, например слова, в «свое -чужое». Он различал слова чужие освоенные («свои — чужие»), вечно живущие, творчески обновляющиеся в новых контекстах, и чужие инертные, мертвые слова, «слова-мумии» (там же, с. 137). Последние нередко отторгаются. Иногда — философски, иногда — со смехом. Иное дело, с «умным» или «глупым», со смехом над текстом или над собой - непонимающим, что, к сожалению, случается редко. Смех — это естественная, целостная, импульсивная реакция на смысл ситуации, текста, сообщения, объяснения...

В цитированной выше работе К. Эмерсон хорошо излагает бахтинское различие «объяснения» и «понимания»:

«Объяснение», как и «познание» монологично; сначала я что-то знаю и затем я это тебе растолковываю. Ты можешь быть пассивным или равнодушно внимающим в течение этого, я могу все-таки продолжать действовать. Точные или естественные науки работают по этой модели, говорит Бахтин: таковы астроном, наблюдающий свою звезду, или геолог, углубляющийся в скальный грунт. Подвергнутые исследованию тексты просто-напросто неподвижны. «Понимание» же, напротив, неизбежно диалогично. Я знаю что-то лишь *в то время*, как я это тебе объясняю, приглашая тебя делать поправки, перебивать, задавать вопросы по ходу. Такова модель для гуманитарных наук, в которых все тексты не отличаются «безропотностью». Ни та, ни другая сторона не знает что бы то ни было наверняка или навечно, и это как раз то, что постоянно оживляет диалог и интерес к нему» (Эмерсон К., 1994, с. 7).

В известной шутке об учителе, который после многократного объяснения сам понял и удивился, что ученики все еще понимают, есть доля истины.

Другой важный аспект понимания находим у М. К. Мамар-дашвили, который

говорил о нем не только как об употреблении прочитанного в качестве некоторой «ценности», а о понимании в смысле участия понимаемого в своей жизни (1995, с. 18). Понятое именно таким образом становится личным или личностным знанием.

Сложность и самоценность понимания с точки зрения его глубины и универсальности превосходно иллюстрирует оценка способности понимания трех поэтов, данная О. Мандельштамом:

«Пастернак - человек понимания, Я - человек исключительного понимания. Гете - человек всепонимания» (1987, с. 25).

Обратим внимание на то, что поэт ранжировал не творчество собратьев по перу (это было бы бестактно), а именно понимание, которое должно быть творчеством или, как говорил М. М. Бахтин, — сотворчеством понимающих:

«Понимать текст так, как его понимал сам автор данного текста. Но понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество» (1995, с. 19).

К этому завету выдающегося мыслителя, проделавшего огромный труд понимания Ф. Достоевского, Ф. Рабле, есть смысл прислушаться. О. Мандельштам не менее патетически писал о Йтении:

«Не раз русское общество переживало минуты *гениального чтения* в сердце западной литературы. Так Пушкин, и с ним все его поколение, прочитал Шенье; так следующее поколение, поколение Одоевского прочитало Шеллинга, Гофмана и Новалиса. Так шестидесятники прочитали своего Бокля, и хотя, в

последнем случае, обе стороны звезд с неба не хватали, но и здесь идеальная встреча состоялась» (1987, с. 67).

Интересно бы узнать, возродилась ли в нынешнем русском обществе способность к гениальному чтению и кого оно прочтет накануне третьего тысячелетия? Это вопрос, конечно, риторический, да и я не очень понимаю, кому его адресовать. Но все же приведу практический совет В. В. Набокова, как надо читать:

«Литературу, настоящую литературу не стоит глотать залпом, как снадобье, полезное для сердца или ума, этого «желудка» души. Литературу надо принимать мелкими дозами, раздробив, раскрошив, размолот, - тогда вы почувствуете ее сладостное благоухание в глубине ладоней; ее нужно разгрызать, с наслаждением перекачивать во рту - тогда и только тогда вы оцените по достоинству ее редкостный аромат, и раздробленные, размельченные частицы вновь соединятся воедино в вашем сознании и обретут красоту целого, к которому вы подмешали чуточку собственной крови» (1996, с. 184).

Это совет не только писателя, но и профессора, читавшего лекции по литературе. Этим советом стоит воспользоваться, читая самого Набокова, который весьма своеобразно высказал свое уважительное и вместе с тем требовательное отношение к читателю: «Главный шедевр любого писателя — это его читатели». Мало *почитать* писателя для того, чтобы его действительно *почитать*. Для этого нужно научиться читать так, как рекомендовал Набоков. Из хорошей книги не только вычитывают, но и вчитывают в нее. Об этом говорит замечательное слово *вчитываться*. Настоящий читатель возрождает произведение и его автора, а не убивает его, как это предполагается в экзотической концепции «смерти автора» Р.Барта: «рождение читателя приходится оплачивать смертью автора» (1994, с. 390-391).

Вернемся к работе понимания. В принципе обучение, творчество и понимание — это синонимы. Их дифференциация связана с неудовлетворительной организацией обучения (а возможно, и всей человеческой деятельности), которое может быть, например, ориентировано на запоминание и повторение, даже на зубрежку, а не на понимание. Можно сказать более определенно. По мере взросления ребенка, например, при переходе в школу, творческая компонента его жизнедеятельности, игры, поведения неуклонно уменьшается (Подцьяков Н. Н., 1995). Поэтому сегодня различение трех понятий вполне осмысленно и необходимо.

На самом деле любое упражнение, согласно интуиции Н. А. Бернштейна - великого специалиста в области построения движения и моторного обучения, — это повторение без повторения. Сказанное об упражнении полностью относится и к исполнению, особенно если оно сценическое, художественное. Х.-Г. Гадамер писал: «Идея единственно правильного исполнения, как кажется, содержит в себе нечто абсурдное...» (1988, с. 166). Это же он относил и к интерпретации ролей или практике музыкального исполнения. Это же относится и к единственно правильному знанию, пониманию, объяснению. Вспомним разговор о парадоксах психологии и избытке степеней свободы, который шел в 3-й главе. Нельзя совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, одно и то же действие, будь то действие моторное, перцептивное, мнемическое или умственное, рутинное или творческое. Всегда остается неустранимый разброс, возникающий благодаря избытку степеней свободы, которым обладают телесный и духовный организмы.

Как отмечалось выше, между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а, точнее, понимания того, что текст — это приглашение, вызов.

Точно пишет об этом В. В. Мерлин:

«Читать - непонимать, недоумевать. Текст, который я не понимаю, дает мне понять мое непонимание, высвечивает мои предрассудки. Текст читает читателя,

и, кажется, ему весело» (Мерлин В. В., 1992, с. 3).

Автор приводит по этому же поводу высказывание Х.-Г. Гадамера: «Содержание предания, которое к нам обращается... само задает нам вопрос и тем самым выводит наши мнения в сферы открытого» (Гадамер Х.-Г., 1988, с. 439). Эти выписки прекрасно иллюстрируют давнюю мысль Б. Л. Пастернака о том, что «книга — это живое существо, кубический кусок дымящейся совести».

Общение с книгой - больше, чем общение. М. К. Мамардашвили, говоря о жизни читателя книги, называл чтение актом жизнесложения. Ему вторит В. Л. Рабинович (1997):

«Мир книги и мир жизни взаимообратимы. *Жизнь текста* оборачивается *текстом жизни* (и наоборот). Книга - жизнь... Книга оживает, делается, жизнь становится книгоподобной, и потому - универсально живой. Изначальной» (1997).

И добавляет к этому: «Но не просто жизнь, встроенная в книгу. А жизнь с книгой». Жизнь, действительно, может становиться «книгоподобной». Напомню В. В. Набокова: «Жизнь подло подражает художественному вымыслу». И такому подражанию не обязательно сопутствует осмысленное понимание, разумная интерпретация текста. Жизнь делается не с того... (образца или конца...). Вообще, жизнь с книгой достаточно сложна. Нужно быть Г. Г. Шпетом, чтобы отличать «разумную непонятность» от «непонятной разумности». Да и он не лишен был пристрастий и не был застрахован от ошибок. Книга - это вызов. Когда мы его не принимаем, то мотивы могут быть самыми разными: от «не мое», «не по зубам»... до «брёда». Но откладываем ведь книгу до чтения, а спустя какое-то время убеждаемся, что отложили *свое*.

Попробуем различить основные виды понимания.

- Естественное понимание предполагает извлечение смысла из ситуации. Его полнота и адекватность удостоверяется поведением, действием индивида (животного). Термин «естественное» не должен вводить в заблуждение. Естественное - не значит врожденное или не культурное. Этому виду понимания

также предшествует опыт, но он обычно скрыт от внешнего наблюдения. Возможно, точнее будет говорить о предметном понимании, об «усмотрении» предметных отношений. Г. Ф. Гельмгольц называл это «бессознательными умозаключениями», Ч. Шеррингтон говорил о существовании «предметных рецепторов», а К. Маркс - об «органах чувств - теоретиках». Для этого вида понимания характерна неочевидность знания, его «неответчивость». А. М. Пятигорский в качестве примера подобного понимания приводит исполнение ритуала, значение и сила которого не понимаются исполняющими его. Это понимание обнаруживает себя в исполнении и не может существовать как *отдельное* понимание (См.: Пятигорский А. М., 1996, с. 100). Естественное понимание как бы слито с поведением, действием. Его наличие чрезвычайно важно. Высказывались даже максималистские взгляды, например, так называемая «аксиома Вико»: «мы понимаем лишь то, что в состоянии сами проделать».

Хочу предупредить читателя, что естественное понимание ни в коем случае нельзя рассматривать как низшую или первую ступень понимания. В духовной практике и герменевтике исихазма (священнобезмолвия) С. С. Хоружий выделяет принцип *деятельного понимания* или *понимания через практику*. Автор приводит слова Св. Григория Паламы: «То, что в этих действиях (умном делании, - С. Х.) кажется неосмысленным, превышает смысл и ускользает от понимания человека, вникающего в них рассуждением, а не делом и не практическим опытом». И следующим образом комментирует их:

«Мысль, толкующая и понимающая опыт, духовные явления, духовную жизнь должна быть, как говорит Палама, «действенной», соединяемой с деятельностью, со всеми формами и проявлениями этой жизни. Поэтому к «принципу деятельного понимания» мы приходим и еще с одной стороны. Этот принцип - герменевтический аспект коренной установки исихастской и паламистской эпистемологии: истинное и достоверное познание достигается опытом, действием, «жизнью, которую

нельзя опровергнуть» (Палама), -и лишь в качестве вспомогательного средства — «рассуждением», теоретической и аналитической мыслью» (Хоружий С. С, 1998, с. 73).

Духовный опыт значительно более трудно концептуализировать и вербализовать, чем опыт естественнонаучный, хотя и при достижении последнего встречаются аналогичные трудности. Они же имеются и в обыденном опыте. Обратимся к следующему виду понимания.

- Культурное понимание предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление, означение и возможность трансляции. Его полнота и адекватность удостоверяются не столько поведением и действием, но прежде всего сообщением, текстом, которые должны соответствовать оригиналу - предмету понимания. Для культурного понимания расхождение между возможностью осуществления действия и возможностью сообщения весьма типично. Это хорошо отражено в известной шутке по поводу методологов: «Кто не умеет делать, тот учит». Иначе говоря, культурное понимание может отрываться от своих естественных предметных корней. Рискну предположить, что в результате подобного отрыва может быть усвоено знание, которое не является пониманием, знание далекое от понимания. В таких случаях не приходится говорить о культурном понимании, оно скорее механическое, не приносящее плодов, как культура. Особенно если вспомнить афористическую характеристику культуры, данную Г. Г. Шпетом: «Культура – это культ разума».

- Творческое понимание предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу — предмету понимания, а о произведении смысла и нахождении новой текстовой, знаковой, иконической, символической формы. Творческое понимание - произведение удостоверяется не формальным соответствием образцу, а развертыванием нового встречного процесса понимания адресатом-реципиентом. В образовательной ситуации оценка творческого понимания учебного материала

учащимся требует от учителя желания и способности к творческому пониманию произведения ученика. Требует и душевной щедрости. Признание успеха — это мощнейший стимул развития творчества: «Старик Державин нас заметил...»

Существующие системы обучения ориентированы преимущественно на культурное понимание и достаточно робко, часто не вполне осознанно формируют у своих питомцев естественное и творческое понимание.

При всей возможной дидактической полезности выделение трех видов понимания весьма условно. Но раз уж они выделены, скажу несколько слов об их взаимоотношениях. Культурное понимание не просто дополняет естественное, оно преодолевает его, открывает новые предметные отношения, иначе высвечивает смысл выделенных ранее. Равным образом и творческое понимание преодолевает естественное и культурное понимание. Для того чтобы понять, что значит преодоление, приведу отрывок из «Разговора о Данте» О. Мандельштама:

«Вообразите нечто понятое, схваченное, вырванное из мрака, на языке, добровольно и охотно забытом тотчас после того, как совершился проясняющий акт понимания — исполнения...

В поэзии важно только исполняющее понимание - отнюдь не пассивное, не воспроизводящее, не пересказывающее. Семантическая удовлетворенность равна чувству исполненного приказа» (Мандельштам О., 1987, с. 109).

Едва ли следует говорить, что то, что у Мандельштама названо *исполняющим пониманием* (не следует смешивать с *пониманием в исполнении* в естественном понимании), на самом деле является творчеством. К тому же его высшей формой. О механизмах таких форм творческого понимания - исполнения в психологии нельзя найти ничего вразумительного, кроме ссылок на интуицию, озарение, вдохновение. Поэтому приведу замечательное описание поэтического творчества, данное Мандельштамом:

«Качество поэзии определяется быстротой и решимостью,

с которой она внедряет свои исполнительские замыслы-приказы в безорудийную, словарную, чисто количественную природу словообразования. Надо перебежать через всю ширину реки, загроможденной подвижными и разноустремленными китайскими джонками, - так создается смысл поэтической речи. Его, как маршрут, нельзя восстановить при помощи опроса лодочников: они не расскажут, как и почему мы перепрыгивали с джонки на джонку» (там же).

Не расскажет и поэт, о чем авторитетно заявил Поль Валери: «Величие поэтов — в умении точно улавливать словами то, что они лишь смутно прозревают рассудком» (1976, с.140). Это вызов исследователям поэтического и любого другого творчества. Прежде чем его принять, психология должна его понять. Но это уже другой сюжет.

Несколько слов об общей для всех видов понимания особенности. Понимание - не бесстрастный акт. Оно эмоционально окрашено, вызывает удовлетворение или горечь. Последняя вызывается и непониманием. Не знаю, согласился ли бы со мной О. Мандельштам, но то, что он называет узнаванием, одновременно является и пониманием. Вслушаемся в его слова: «И сладок нам лишь узнаванья миг» или «Выпуклая радость узнаванья». Здесь узнавание выступает не просто как одномоментный («миг»), симультанный акт категоризации, отнесения воспринимаемого предмета или ситуации к тому или иному классу. Это вызывающее радость «узнающее понимание» или «понимающее узнавание» нередко называют схватыванием ситуации, проблемы, смысла.

Внимательный читатель догадался (понял?), что выделенные виды понимания оперируют разными языками: естественное -предметными и операциональными значениями; культурное -знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое — смыслами. Речь идет, конечно, о доминировании соответствующих языков, которое не исключает участия других. На мой взгляд, образование должно ориентироваться на «язык смыслов», на пробуждение у учащихся мыслей о смысле,

а не на усвоение чужих мыслей. В этом соображении нет ничего нового. Еще в 30-40-е годы П. И. Зинченко и А. А. Смирнов в многочисленных исследованиях убедительно показали, что в определенных условиях мнемические и познавательные (в узком смысле) задачи будут несовместимыми и станут оказывать неблагоприятное влияние друг на друга. Иначе говоря, установка на запоминание может мешать пониманию нового (устного или письменного) материала, а установка на понимание и использование каких-то приемов логической работы с материалом (скажем, классификация или составление плана) может существенно понизить продуктивность запоминания. Такая несовместимость особенно характерна для учащихся младших классов, у которых такие приемы еще не доведены до автоматизма и выполняются как действия, а не как операции.

Б. Г. Мещеряков, характеризующий во вступительной статье к новому изданию книги П. И. Зинченко (1996) упомянутые исследования, справедливо отмечает, что дело не только в том, чтобы полностью устранить интерференцию или не злоупотреблять совмещением задач понимания и запоминания. П. И. Зинченко предлагает более сильный вариант рекомендации: педагогам следует специально ограничивать установку на запоминание.

Иначе говоря, прежде чем учить школьника применять, например, классификацию в качестве приема запоминания, необходимо научить его классифицировать в процессе выполнения познавательных, а не мнемических задач» (Зинченко П. И., 1996, с. 491).

Тем самым предлагается вообще уйти от прямолинейного пути на форсированное «развитие» произвольного запоминания, поскольку он оказывается благоприятным лишь для «механического» (TV ,е. примитивно опосредствованного) запоминания. Б. Г. Мещеряков делает и более категорическое заключение. По его мнению, «в начальной школе было бы лучше отказаться от распространенной практики давать задания на выучивание текстов, включая и стихотворные. Развивать и оценивать следует не качество заучивания, а полноту и глубину понимания. Собственно, это и есть психологически оправданный путь формирования

опосредствованного произвольного запоминания. Такова одна из причин, побудившая крупного специалиста по памяти утверждать, что «центральной и неотложной задачей школы является формирование у детей умений и навыков *намеренного понимания, мышления, думания*» (Цит. по: Зинченко П. И., с. 27-28). Эту неотложную задачу, поставленную почти 40 лет назад, наша школа все еще решает. Думать, наверное, действительно трудно. Хотя нельзя сказать, что идеи и результаты работ П. И. Зинченко и А. А. Смирнова были забыты. Например, А. А. Брудный (1996) специально разрабатывал «смысловые методики», стимулирующие понимание, а не запоминание. Ведутся, конечно, исследования и имеется соответствующая практика формирования умственных действий, теоретических обобщений и понятий (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов), но все это не заменяет формирования навыков *намеренного понимания*, которое, по словам О. Мандельштама, не имеет границ. Не следует забывать, что «человек понимающий» — это высшая похвала. Это и есть живой человек, человек, обладающий живым знанием, человек думающий. А. М. Пятигорский, рассматривающий понимание текста как род думания, выделяет следующие его черты:

«(1) ...мышление *сознательно направлено* на вопросы, становящиеся содержанием текста, на которые было бы невозможно ответить, исходя из знания этого содержания. Иначе говоря, вопросы здесь «наводятся» содержанием, но не вытекают из него... Эта особенность понимания отражает в себе тенденцию к контекстуализации содержания - причем не только данного текста, но и самого себя. (2) Будучи направленным на текст, в понимании мышление постоянно возвращается к себе и к думающему, своему носителю. В частности, именно таким возвращением и была в свое время для Фрейда попытка понять Эдипа как себя или себя в качестве Эдипа, по крайней мере, в теории. Понимание в этой связи

является разновидностью думания, субъективного *по преимуществу*. (3) И, наконец... в понимании наше мышление склонно думать обо всем, что имеется в тексте, как *о содержании* и относить к нему и себя самое» (Пятигорский А. М., 1996, с. 153-154).

Пятигорский психологически точно характеризует создание и включение себя в ситуацию *понимания*. Понимающий

«обязан рассматривать знание вообще и свое собственное в частности в отношении к конкретному тексту и его содержанию на том же уровне, что и знание, имеющееся в тексте. Лишь в этом случае ему удастся свести на нет иерархию знаний и разрушить презумпцию объективности (или меньшей субъективности) собственного знания по отношению к знанию (знаниям) внутри текста, тем самым временно отказывая своему знанию в абсолютности» (там же, с. 154-155).

Под «абсолютным» автор понимает «только одно», а не одно среди многих, а «временно» значит «здесь и сейчас», пока исследуется данный конкретный текст. Мысли Пятигорского вполне созвучны размышлениям М. М. Бахтина о полезности отказа от своей вневременности предмету, человеку:

«...жизнь становится понятной и событийно весомой только изнутри, только там, где я переживаю ее как я, в форме отношения к себе самому, в ценностных категориях моего *я-для-себя*: понять — значит вжиться в предмет, взглянуть на него его же собственными глазами, отказаться от сущности своей вневременности ему...» (Бахтин М. М., 1979, с. 176).

До таких высот в понимании понимания психология еще не поднималась. Я не сомневаюсь, что подобную трактовку понимания текста можно и нужно операционализировать и в соответствии с ней учить пониманию и думанию. Отказ

своему знанию в абсолютности, равно как и отказ от своей венаходимости по отношению к предмету есть преодоление живучего стиля финальности, будь то конец века, конец истории или окончательное торжество чего-либо (вспомним жутковатый лозунг: «Коммунизм неизбежен»). Императивом образования должна быть не окончательность знания, а его динамизм, требующий того, что в психологии восприятия называют «обследовательским туром», в искусствоведении — неисчерпаемостью смысла. Ведь все наши теории нужны нам лишь до тех пор, пока их не сменят другие, лучшие теории...

Педагогов и психологов не должно смущать то, что приведенные соображения А. М. Пятигорского о понимании как о думаний, видимо, представляют собой результат думания и самонаблюдения автора (рефлексии) над собственным думанием в качестве исследователя мифов. Наша жизнь настолько заполнена мифами, что невольно задаешься вопросом: а что полезнее — научить учащихся разбираться в мифах, понимать их или понимать реальность?

На этот вопрос можно посмотреть и иначе. Может быть, социальная действительность, в том числе и обучение, прививают ребенку чрезмерное доверие к словам, символам, мифам и преодолевают его наивный реализм. Языковая символика, становится уникальным и абсолютным средством, например, спекулятивного, догматического, бюрократического мышления, тоталитарного сознания. Она из могучего орудия реального действия с вещами превращается, по словам Э. В. Ильенкова, в фетиш, загораживающий своим телом ту реальность, которую она представляет. Такая же сила слов при слабости мысли свойственна вербализму и интеллектуализму в обучении, когда затрудняется извлечение смысла из значений, высказываний, предложений, текстов. Сквозь последние перестает «просвечивать» предметное содержание, образы, представления, предметные и операциональные значения, смыслы. Вопреки Б. Пастернаку, образ перестает являться в слове, и, вопреки О. Мандельштаму, слово перестает быть плотью. Оно становится мертвым и дурно пахнет «ульем опустелым». Такие же явления могут сопутствовать преждевременной или избыточной компьютеризации обучения. В качестве иллюстрации подобных нарушений можно привести реакцию ребенка на

сказку-импровизацию, которую ему рассказывал А. В. Запорожец, выдающийся детский психолог. Казалось бы, в сказке многое дозволено. Но, с точки зрения ребенка, оказывается - не все.

Итак, сказка. Жил-был доктор. Он знал, что в округе, где он живет, бродят разбойники. Его вызвали к больному. Собаки у него не было, и он оставил сторожить дом чернильницу. Пришли разбойники, и чернильница начала на них лаять. Реакция ребенка: чернильница лаять не может, пусть лучше она фыркает на них чернилами. Это прекрасная иллюстрация наличия у ребенка пусть наивного, но реализма. Здесь культурное понимание опосредуется естественным. Нарушение связей между ними чревато весьма опасными последствиями.

Опыт А. М. Пятигорского убеждает в том, что сегодня научить учащихся разбираться в мифах, в том числе в своих собственных, не менее полезно, чем понимать реальность. (В этом же убеждает только что вышедшая книга А. М. Лобка, посвященная антропологии мифа.) Чтобы не быть голословным, приведу лишь одну из трех мифологических конструкций сюжета, равно относящихся к истории отдельного существа, семьи, племени, человечества или всей вселенной:

«...в первом случае абсолютная объективность (гегелевской идеи, средств производства и производственных отношений у Маркса, инстинктивных побуждений у Фрейда, эволюционных сил видообразования у Дарвина) находит себе «естественную» оппозицию и входит во взаимодополняющие отношения со знанием о ней. Знание само по себе *прозрачно*, тогда как объективность, стоящая за ним - *темна*. Но как только она узнана (и у Гегеля и у Маркса), и логика знания совпадает с законами истории (тоже логическими), эта объективность перестает существовать как нечто отличное от субъективного знания о ней (которое также становится объективным), напряжение между ними

исчезает, затемненная объективность становится прозрачной, пьеса заканчивается, невроз у больного «проходит», человечество, до сих пор раздираемое «внутренними противоречиями», завершает свой исторический сюжет, и мы (или они) вступаем (или даже уже вступили) в новую, невиданную ранее, стадию развития, чтобы в последний раз сыграть свои безролевые роли в последней пьесе без начала и конца» (Пятигорский А. М., 1996, с. 149).

Пятигорский пишет, что почти все современные идеологии и прежде всего гегельянство, марксизм и психоанализ отмечены «обратным» (или «негативным») детерминизмом. Он рассматривает их как крайний (или, скорее, «вырожденный») случай мифологии, основанный на идее о принципиальной непознаваемости абсолютной объективности. Поскольку «чем больше она известна субъективно, тем менее она объективна». Следствием этого является общий принцип построения перечисленных выше идеологических конструкций: «Действительное или настоящее состояние дел существует только до тех пор, пока оно не становится известным, поскольку полное знание отменяет его» (там же, с. 119, 148). Действительно, Знание - Сила. Узнали... и прыгнули из царства необходимости в царство свободы. А потом узнали цену такой свободы и узнаем до сих пор...

Вот это и есть не мифологическая, а подлинная гносеология, случай, как сказал бы М. Булгаков, полного разоблачения затянувшегося на многие десятилетия даже не мифа, а сеанса черной магии. К разоблачению мифологической конструкции К. Маркса можно добавить один чисто психологический сюжет. Маркс в письме Кугельману писал, что любые абстракции даются ему очень легко. Но простейшая техническая реальность - труднее, чем самому большому тупице. При такой здоровой самооценке, казалось бы, естественно работать над «Капиталом» и противоестественно - над «Манифестом». И уж во всяком случае, подобное предупреждение нужно было делать не в частном письме, а в предисловии к «Манифесту». Правда, если бы оно и было сделано, то маловероятно, что его

наличие помешало бы Ленину использовать «Манифест» в качестве орудия своей деятельности.

Возвращаясь к пониманию, приведу слова А. А. Брудного, которые он дружески вписал в этот текст:

«Понимание - это освобождение. Освобождение от тоски непонимания и подозрения в абсурде (мы всегда склонны подозревать действительность в абсурде, когда ее не понимаем). Понимание художественного текста (= творческое понимание) поливариантно. Смыслы текстов множественны, если это тексты повествования, а что такое мир, как не повествование о мире? Человек же (тут Р. Музиль прав) вообще повествователен. Он - повествование о самом себе.

Понимание - это свобода находить новые смыслы. Ибо понять можно только то, что имеет смысл. А получать образование? Выстраивать гетерархию (может быть, синархию) смыслов» (Брудный А. А., декабрь 1996).

К этому можно лишь добавить, что выстраивание гетерархии или синархии смыслов - это не формирование отвлеченного от мироощущения мировоззрения, да еще научного, правильного. Это открытие осмысленного *пути* в мир, в жизнь, в себя самого, наконец. На этом пути неоценима роль учителя, правда, при одном непременном условии. Поясню его. Не хочу сказать, что всегда, но достаточно часто в триаде «ученик, учебный предмет, учитель» последний выступает на стороне предмета. Двое на одного - это многовато (да еще и родителей зовут на помощь). И дело даже не в молодости (или слабости) ученика. О. Мандельштам заметил, что в дантовском понимании учитель моложе ученика, потому что «бегают быстрее» (см.: Мандельштам О., 1990, с. 217). Дело в том, что учитель и предмет противостоят ученику, порой, как пока еще чуждые ему силы. Значительно полезнее и эффективнее, не говоря уж о человечности, иная позиция. Позиция, при которой учитель объединяется с учеником и они осуществляют совокупное учебное действие

по пониманию предмета (последующее усвоение и запоминание, если оно понадобится, останется за учеником). При такой позиции учитель временно отказывается от абсолютизма своего знания, от своей конгениальности предмету. Он становится конгениален ученику. Спускаясь до уровня знаний ученика, он поднимает его до уровня учебного предмета, а то и над ним. Психологически (и педагогически!) очень важно, чтобы в сознании учителя ученик не был объектом обучения (воспитания). Есть два *субъекта знания*, между которыми происходит диалог, разговор (договор, уговор). И они оба противостоят объекту или предмету знания. И оба полностью не знают его, так как учитель дает понять ученику, что предмет живой, развивающийся. «Обыгранный» в совместном разговоре (в действии) предмет становится достоянием ученика и его союзником. Знание предмета становится его функциональным органом, проявляющем себя во всех видах понимания: естественном (понимание в исполнении), культурном и творческом (исполняющем понимании). Выполняя роль посредника в истинном и возвышенном смысле этого слова, учитель не столько учит, сколько совместно думает с учеником, то есть развивает его (см.: Давыдов В. В., 1996; Зинченко В. П., 1997; Эльконин Б. Д., 1994).

Соотношение обучения и развития издавна составляет проблему. Резюмируя представления К. Коффки об этом, Л. С. Выготский пишет:

«Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т. е. обучение и развитие не совпадают (Выготский Л. С, 1991, с. 181-182).

Из этого несовпадения Выготский выводит представления об уровне актуального развития и о зоне ближайшего развития. Он уподобляет педологический анализ, с помощью которого возможно изучать действительность внутренних

процессов развития, пробуждаемых к жизни школьным обучением, лучам Рентгена (там же, с. 390). Функцию таких лучей при определении границ зоны ближайшего развития, на мой взгляд, могут выполнять прежде всего акты естественного и творческого понимания. Культурное понимание - это индикатор уровня обученности. Видимо, и функции учителя должны различаться при решении задач обучения и развития. Он должен быть способен тонко улавливать, когда ученика нужно держать на коротком поводке (обучение), а когда - отпустить поводок подлиннее или бросить его вовсе (развитие). Ибо обучение может не только пробуждать, но и тормозить развитие.

Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, есть деятельность гуманитарная. Хороший учитель, что бы он ни преподавал: математику, физику или литературу, — есть гуманитарий в прямом и точном смысле этого слова. Не вдаваясь в современные споры о различиях в методологии гуманитарных и естественных наук, вспомним Германа Гельмгольца (1821-1894), который различал два вида индукции: логическую, характерную для естественных наук, и художественно-инстинктивную — для гуманитарных. Процессы, предшествующие выводу в гуманитарных науках, Гельмгольц относил к неосознаваемым умозаключениям. Для настоящего контекста важно, что гуманитарная индукция требует чувства такта и разнообразных духовных свойств. При всей относительности различения понятий «истина» и «ценность» все же полезно учитывать взгляд В. Дильтея, который считал, что оперировать понятием *истина* в сфере гуманитарных наук некорректно. Гораздо более адекватным здесь выступает понятие *ценности*.

Гадамер, комментируя Гельмгольца, поясняет, что художественное чувство и *такт* предполагают «на самом деле стихию образования, внутри которой обеспечивается особо свободная подвижность духа». И далее: «такт помогает держать дистанцию, избегать уязвлений, слишком близкого соприкосновения и травмирования интимной сферы личности» (1988, с. 57, 58). •,'-', В свете приведенных размышлений зона ближайшего развития учащегося может быть представлена как «горизонт понимания» (Эд.Гуссерль). Самостоятельный выход

учеником за пределы зоны, расширение им своего горизонта понимания, конечно, следует рассматривать как благо. Тогда как преждевременное расширение горизонта понимания педагогом едва ли заслуживает такой однозначной оценки. Оно, наряду с несомненной пользой, может приводить к развитию верхоглядства или падению уровня притязаний ученика, даже к возникновению комплекса неполноценности.

Не буду излагать представления К. Д. Ушинского о педагогическом такте, которые он развивал примерно в то же время, что и Г. фон Гельмгольц. В «Опыте педагогической антропологии» Ушинского вполне профессионально рассмотрены психические явления и дан ценный анализ чувствований. Жаль, что современная педагогика редко обращается к аффективной сфере образования.

Здесь мы вплотную подходим к тому, что надо бы назвать *педагогическим пониманием*, которым обязательно должен обладать педагог. Мне кажется, что такое понимание эквивалентно тому, что М. М. Бахтин назвал *«сочувственным пониманием»*:

«Обычно эту извне идущую активность мою по отношению к внутреннему миру другого называют сочувственным пониманием. Следует подчеркнуть абсолютно прибыльный, избыточный, продуктивный и обогащающий характер сочувственного понимания. Слово «понимание» в обычном наивно-реалистическом истолковании всегда вводит в заблуждение. Дело вовсе не в точном пассивном отображении, удвоении переживания другого человека во мне (да такое удвоение и невозможно), но в переводе переживания в совершенно иной ценностный план, в новую категорию оценки и оформления. Сопереживаемое мною страдание *другого* принципиально иное - притом в самом важном и существенном смысле, - чем его страдание для него самого и мое собственное во мне; общим здесь является лишь логически себе тождественное понятие страдания -

абстрактный момент, в чистоте нигде и никогда не реализуемый, ведь в жизненном мышлении даже слово «страдание» существенно интонируется. Сопереживаемое страдание другого есть совершенно новое *бытийное* образование, только мною, с моего единственного места *внутренне вне* другого осуществляемое. Сочувственное понимание не отображение, а принципиально новая оценка, использование своего архитектурного положения в бытии вне внутренней жизни другого. Сочувственное понимание воссоздает всего внутреннего человека в эстетически милующих категориях для нового бытия в новом плане мира» (Бахтин М. М., 1979, с. 91).

Читателя не должно смущать, что характеристика сочувственного понимания заимствована из искусствоведческого контекста. Ведь педагогическая деятельность не только сродни эстетической. В своих лучших проявлениях она - искусство, способное, как и художественный образ, разжигать «симпатическое волнение» (А. С. Пушкин).