

Работа понимания¹

В. П. Зинченко,
доктор психологических наук

*Творческое понимание
продолжает творчество.*

М. И. Бахтин

Живое знание «описано» или существует на многих языках. Их число значительно больше числа языков, на которых описано институционализированное знание, и, видимо, оно больше числа известных нам языков. Воспользуемся ставшей уже привычной метафорой, согласно которой мир — это текст. На первых порах нас не должна смущать натуралистичность и тавтологичность такого определения текста. Наряду с ним бытуют и другие: «культура — это совокупность всех текстов» или «все тексты (или текст вообще) — это то, что составляет культуру». Культура пользуется словом «текст» для описания самой себя. А. М. Пятигорский, напротив, делает акцент на феноменологических аспектах текста. По его мнению, текст выступает как факт объективации сознания, как намерение (интенция) быть посланным, наконец, как нечто существующее только в восприятии, чтении, понимании тех, кто уже принял его. А. М. Пятигорский особенно настаивает на последнем пункте, «так как простой факт бытия текста или его послания и принятия не имеет никакого отношения к тому, как, в каком качестве и кем он читается, слушается, понимается и т. д. Иными словами, содержание текста в феноменологическом смысле есть то, что порождается внутри и в процессе его восприятия, чтения, понимания и интерпретации» [18, с. 59 — 60].

Сказанное в полной мере относится и к словам О. Манделштама: «Среди кузнециков беспамятствует слово». Беспамятствует и текст.

Для прочтения текста нужно владеть языком, которым он написан. Точно так же (т. е. как текст) можно представить себе и человека. Полностью прочесть эти тексты может только тот, кто их написал. Человек не владеет языком Бога и создает множество языков, с помощью которых пытается прочесть и, что много труднее, понять тексты. При этом он часто путается в обозначениях, искажает их, не понимает смысла или конструирует превратные смыслы. Это очень трудная работа. Производя ее, человек перестает различать, путает, меняет местами текст и язык, который он создал для его прочтения. Он принимает язык за текст, погружается в него, перестает соотносить его с текстом. Так продолжается до тех пор, пока текст не напомнит о своем независимом от языка (и интерпретации) существовании. Тогда человек вновь обращается к тексту-оригиналу, понимает недостаточность языка для его прочтения, совершенствует язык или создает новый.

¹ Автор признателен Российскому фонду фундаментальных исследований (грант № 96-96 80262) и Российской академии образования (Программа «Психологические аспекты экологии образования») за поддержку настоящей работы.

Особый случай — усвоение знаний, уже выраженных, например, на вербальном языке (лекция, письменный текст и т. п.), при котором вербальные (знаково-символические) значения переводятся на язык смысла. Эта процедура носит название осмысления значений. Когда требуется передать осмысленное знание собеседнику, экзаменатору, партнеру по совместной (совокупной) деятельности, происходит обратная процедура — означения смысла. Другими словами, место мира-текста может занимать партнер, книга, собственное Я и т. п. Важно, что есть два противоположно направленных процесса:

означение	→	осмысление
смысла	←	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-нибудь (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 искусства, в поведении, хозяйственных порядках и юридических установлениях выражается один и тот же человеческий дух, который и требует своего истолкования» [цит. по: 9, 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.

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 не только люди перестали бы быть интересными друг другу, но остановилось бы и 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. Здесь же находится и движущая сила развития знаний.

Не следует недооценивать сложность процесса понимания, который может включать в себя отдельные акты. «В действительно 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. Узнавание 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» [1, 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» [1, с. 137]. Последние нередко отторгаются. Иногда — философски, иногда — со смехом (иное дело, с «умным» или «глупым», над текстом или над собой — непонимающим, что, к сожалению, случается редко). Смех — это естественная, целостная, импульсивная реакция на смысл ситуации, текста, сообщения, объяснения и т. д.

К. Эмерсон [20] хорошо излагает бахтинское различие «объяснения» и «понимания»: «Объяснение», как и «познание», монологично; сначала я что-то знаю, а 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 узнаю 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» [20, 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. Мамардашвили, который говорил о нем не только как об использовании прочитанного в качестве некоторой «ценности», а о понимании в смысле участия понимаемого в нашей жизни [13, с. 18]. Понятое именно таким образом становится личным или личностным знанием.

Сложность процесса понимания, с точки зрения его глубины и универсальности, превосходно иллюстрирует оценка способности понимать трех поэтов, данная О. Мандельштамом: «Пастернак» — человек понимания, Я — человек исключительного понимания. Гёте — человек всепонимания» [14, с. 25].

Обратим внимание на то, что поэт ранжировал не творчество собратьев по перу (это было бы бестактно), а именно понимание, которое должно быть творческим, 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» [1, 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 чтении: «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 неба не хватало, но и здесь идеальная встреча состоялась» [14, 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 я и не очень понимаю, кому его можно 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, размолов, — 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» [16, с. 184].

Это совет не только писателя, но и профессора, читавшего лекции по литературе.

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. Позволительно сказать даже более определенно. По мере взросления ребенка, например при переходе в школу, творческая компонента его жизнедеятельности, игры, поведения неуклонно уменьшается [17, 1991]. Поэтому сегодня различие трех понятий вполне осмыслено 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. 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 вернее, понимания того, что текст — это приглашение, вызов.

Точно пишет об этом В. В. Мерлин: «Читать — не понимать, недоумевать. Текст, который я не понимаю, дает мне понять мое непонимание, высвечивает мои предрассудки. Текст читает читателя, и, кажется, ему весело» [15, 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» [4, с. 439]. Эти выписки прекрасно иллюстрируют давнюю мысль Б. Л. Пастернака о том, что книга — это живое существо, кубический кусок дымящейся соевости.

Общение с книгой больше, чем общение. М. К. Мамардашвили, говоря о жизни читающего, называл чтение актом жизнестроения. Ему вторит В. Л. Рабинович [19]: «Мир книги и мир жизни взаимнообратимы. Жизнь текста оборачивается текстом жизни (и наоборот). Книга — жизнь... Книга оживает, делается, жизнь становится книгоподобной и потому — универсально живой. Изначальной».

Автор добавляет: «Но не просто жизнь, встроена в книгу. А жизнь с книгой». По поводу сказанного не должно быть иллюзий. 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...).

Попробуем различить основные виды понимания.

Естественное понимание предполагает извлечение смысла из ситуации. Его полнота и адекватность удостоверяются поведением, действием индивида (животного). Термин «естественное» не должен вводить в заблуждение. Естественное — не значит врожденное. Этому виду понимания также предшествует опыт, но он обычно скрыт от внешнего наблюдения.

Возможно, точнее говорить о предметном понимании, об «усмотрении» предметных отношений. Г. Ф. Гельмгольц называл это «бессознательными умозаклучениями», Ч. Шеррингтон говорил о существовании «предметных рецепторов», а К. Маркс — об «органах чувств — теоретиках». Для этого вида понимания характерна неочевидность знания, его «не ответчивость». 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 [18, с. 100].

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, сколько 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. Особенно если вспомнить афористическую характеристику культуры, данную Г. Г. Шпетом: «Культура — это культ разумения».

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 разворачиванием нового встречного процесса понимания адресатом-реципиентом. В образовательной ситуации оценка творческого понимания учебного материала учащимся требует от учителя желаний 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 понятное, 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» [14, 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» [14, с. 109].

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, приносит 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 гг. П. И. Зинченко и А. А. Смирнов в многочисленных исследованиях убедительно показали, что в определенных условиях мнемические и познавательные (в узком смысле) задачи несовместимы и будут 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.

Б. Г. Мещеряков, характеризующий во вступительной статье к новому изданию книги П. И. Зинченко [7] упомянутые исследования, справедливо отмечает, что дело не 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» [7, с. 491].

Тем самым предлагается вообще уйти от прямолинейного пути на форсированное «развитие» произвольного запоминания, поскольку он оказывается благоприятным лишь для «механического» (т. 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» [7, 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 забыты. Например, А. А. Брудный [2] 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» [18, с. 153—154]. А. М. Пятигорский психологически очень 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» [18, 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. 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.

Педагогов и психологов не должно смущать то, что приведенные соображения А. И. Пятигорского о понимании как о думании, видимо, представляют собой результат думания и самонаблюдения (рефлексии) автора 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, прививает ребенку чрезмерное доверие к словам, символам, мифам и преодолевает 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 перестают «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 всё.

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 опосредствуется 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 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 и всей Вселенной:

«(1) 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 с знанием о ней. Знание само по себе прозрачно, тогда как объективность, стоящая за ним, — темна. Но как только она узнана (и у Геллея, 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» [18, с. 149].

А. М. 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» [18, 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 Кутельману писал, что любые абстракции даются ему очень легко. Но простейшая техническая реальность дается труднее, чем самому большому тупице. При такой здоровой самооценке, казалось бы, естественно работать над «Капиталом» и противоестественно работать 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» [2].

К этому можно лишь добавить, что выстраивание гетерархии или синархии смыслов — это не формирование мировоззрения, да еще научного, правильного. Это открытие осмысленного пути в мир, в жизнь, в себя самого, наконец. На этом пути неопределима 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. Манделштам заметил, что в дантовском понимании учитель моложе ученика, потому что «бегаёт быстрее» [14, 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 объединяются с учеником и 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 они 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 делается его функциональным органом, проявляющим себя во всех видах понимания: естественном (понимание в исполнении), культурном и творческом (исполняющем понимании). Выполняя роль посредника в истинном и возвышенном смыслах этого слова, учитель не столько учит, сколько совместно думает с учеником, т. е. развивает его [5; 7; 21].

Соотношение обучения и развития издавна составляет проблему. Резюмируя представления К. Коффки об их соотношении, 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» [3, с. 181—182].

Из этого несоответствия 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 [3, 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 обучаемости. 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), когда отпустить поводок подлиннее или бросить его вовсе (развитие). Ибо обучение может не только пробуждать, но и тормозить развитие.

Литература

1. Бахтин М. М. Человек в мире слова. М., 1995.
2. Брудный А. А. Наука понимать. Бишкек, 1996.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. Гадамер Х. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М., 1988.
5. Давыдов Б. Б. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
6. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. М., 1960. Вып. 1.
7. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. Москва — Воронеж, 1996.
8. Зинченко В. П. Мир образования и/или образование мира // Мир образования. 1996. № 3, 4.
9. Ионин А. Г. Понимающая социология. М., 1979.
10. Лобок А. М. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997.
11. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. М, 1968.
12. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.
13. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. М., 1995.
14. Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987.
15. Мерлин В. В. Пушкинский домик. Алма-Ата, 1992.
16. Набоков В. В. Лекции по русской литературе. М., 1996.
17. Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Волгоград, 1995.
18. Пятигорский А. М. Мифологические размышления. М., 1996.
19. Рабинович В. Л. Авангард — черновик культуры? (Вместо послесловия — Манифест). Рукопись, 1997.
20. Эмерсон К. Интервью // Диалог. Карнавал. Хронотоп. Витебск, 1994. № 2.
21. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.