

несложения. Жизнь, действительно, может становиться «книгоподобной» (термин В. Л. Рабиновича). Напомним слова 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. Книга — это вызов. Когда мы его не принимаем, то мотивы могут быть самыми разными: от «не мое», «не по зубам»... до «бреда».

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. Гельмгольц называл это «бессознательными умозаклечениями», Ч. Шеррингтон говорил о существовании «предметных рецепторов», а К. Маркс — об «органах чувств — теоретиках». Для этого вида понимания при всей его очевидности характерна «неответчивость, невербализуемость». 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* понимание¹⁷. 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».

Заметим, 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 византийского теолога и церковного деятеля XIV в. 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»¹⁸.

Духовный опыт значительно более трудно концептуализировать и вербализовать, чем опыт естественнонаучный, хотя и при достижении последнего встречаются аналогичные трудности. Они же имеются и при опоре на обыденный опыт. 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. Культурное понимание может отрываться от своих естественных предметных корней. Предположим, 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 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, сколько о произведении смысла и нахождении новой текстовой, знаковой, иконической, символической формы. Творческое понимание —

¹⁷ Пятигорский А. М. Мифологические размышления. М., 1996. С. 100.

¹⁸ Хоружий С. С. Подвиг как органон. Организация и герменевтика опыта в исихастской традиции // Вопросы философии. 1998. № 3. С. 73.

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 устных ответов и письменных текстов ученика. Требует и душевной щедрости. Признание успеха — это мощнейший стимул развития творчества.

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. 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, приведем отрывок из «Разговора о Данте» Осипа Мандельштама: «В поэзии важно только исполняющее понимание — отнюдь не пассивное, не воспроизводящее, не пересказывающее. Семантическая удовлетворенность равна чувству исполненного приказа»¹⁹.

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.

Главнейшим условием успешности всех видов понимания является сохранение предметности действия, образа, слова, понятия и, наконец, мысли, выступающих в роли средств понимания. В действие и образ предметность входит как бы по определению. Труднее со словом, которое подразумевает предмет. Но, как заметил Шпет, подразумевание и подразумеваемое не надо смешивать с уразумением и уразумеваемым. Такое смешение является основанием многих исследовательских недоразумений. Уразумение относится не только к формальному значению, но и к смыслу, к семантической предметности. «Предмет» подразумеваемый есть только некото-

рый пункт внимания, «нечто», задаваемая тема. Ее разработка — дело дальнейшее, предполагающее новые углубления и «ступени». Но именно потому, что предмет может быть реализован, наполнен содержанием, овеществлен, потому, что через слово ему будет сообщен также смысл, он есть и формальное и по существу начало этого смысла. Он и «носитель смысла». Напомним, что сам предмет не вещь, а подразумеваемое, соответственно, и смысл — не вещь, т. е. не вещь, которую можно осязать, взвешивать на весах и т. п. Шпет говорит, что смысл есть «вещь» осмысленная, следовательно, мыслимая, омысленная, благодаря чему она может войти в состав смыслового содержания. Смысл — не вещь, а *отношение* вещи (называемой) и предмета (подразумеваемого). Именно таким образом смысл входит в состав двигательной задачи любого целесообразного предметного действия, в состав перцептивного действия, направленного на формирование образа, и в состав умственного действия, направленного на уразумевание предмета, на раскрытие его содержания и на его построение, в том числе овеществление.

В таком мыслительном акте, согласно Шпету, всякое содержание разрешается в систему форм и напластований форм по мере проникновения мысли в содержание. Шпет называет это законом метода.

«Таков прогресс науки, разрешающий каждое содержание в систему форм и каждый «предмет» — в систему отношений, таков же прогресс поэзии. Мера содержания, наполняющего данную форму, есть определение уровня, до которого проник наш анализ. Содержание — неопределенное и безграничное *μη ὄν* (небытие. — *Авт.*), ждущее своего оформления и определения. Определенное же содержание — множество «низших» форм *по отношению* к высшей единой форме. Так, капля воды — чистое содержание для весьма ограниченного уровня знания; для более высокого — система мира своих климатических, минеральных и органических форм. Молекула воды — система форм и отношений атомов двух элементов; атомы — электронные системы форм. Чистое содержание все отодвигается, и мы останавливаемся на уровне нашего ведения. Как глубоко можно идти дальше, об этом мы сами не знаем. Мы знаем только императив метода: постигать содержание значит разлагать смутно заданную материю в идеальную формальность»²⁰.

²⁰ Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты // Шпет Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М., 2007. С. 246.

¹⁹ Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987. С. 109.

Далее Шпет разъясняет, что пустых форм только в том смысле и не бывает, что всякая форма полна, как единство, многообразием других форм, т. е. новых единств, новых многообразий. Понимать слово, усматривать его смысл и, значит, усматривать единство в многообразии, видеть их взаимное отношение, улавливать текст в контексте значит улавливать отношение между многообразием называемых вещей и единство их предмета (заданной темы размышления и рассуждения). Значит, по словам Шпета, *жить в мире идей*.

Здесь же есть и ловушки, подстерегающие размышление и понимание. Логический акт полагания конструирует формы смысла. Но этот акт пуст для того, кто не видит, что формируемое им есть единство многообразия, а не «голая» единица. Шпет иллюстрирует это следующим образом. Как остановленный в движении кинематографический снимок — он единство многого, но он единица, выделенная искусственной остановкой, а в действительности составляющая текучий момент других единств, координированных в подчинении внешнему единству. Так, и пустое конципирование есть игра в понятия — иллюзия абстракции. Конципирование всегда должно быть и разумением, т. е. он не только фиксирование логической точки, но и сознание ее текучей, динамической полноты. Каждая точка понимающего и вместе с тем разумного внимания — момент на траектории движения мысли, *слова* и вместе ключ, из которого бьет мыслью и смыслом.

Размышления Шпета о конципировании-понимании — это предупреждение против оперирования пустыми формально-логическими определениями, оперирования лишь оболочками понятий и концептов. В таких случаях возможно рассуждение без разума, без понимания.

Следует также сказать несколько слов об общей для всех видов понимания особенности. Понимание — не бесстрастный акт. Оно эмоционально окрашено, вызывает удовлетворение или горечь. Последняя вызывается и непониманием. Вдумаемся в слова Осипа Мандельштама: «И сладок нам лишь узнавания миг» или «Выпуклая радость узнавания». 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.

Можно догадаться, 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 наш взгляд, современное 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 1930—1940-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 будут несовместимыми и станут оказывать неблагоприятное влияние друг на друга. 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.

Нельзя сказать, что идеи и результаты работ Зинченко и Смирнова были забыты. Например, А. А. Брудный специально разрабатывал «смысловые методики», стимулирующие понимание, а не запоминание²¹. Конечно, ведутся 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*. 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 контекстуали-

²¹ См.: Брудный А. А. Наука понимать. Бишкек, 1996.

зации 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»²².

А. М. Пятигорский психологически точно характеризует сознание 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»²³.

Под «абсолютным» автор понимает «только одно», а не одно среди многих, а «временное» значит «здесь и сейчас», пока исследуется данный конкретный текст. Мысли Пятигорского вполне созвучны размышлениям Бахтина о полезности отказа от своей вненаходимости 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 существенности своей вненаходимости ему...»²⁴

До таких высот в понимании понимания психология еще не поднималась. Несомненно, 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 вненаходимости по отношению к предмету есть преодоление живучего стиля финальности, будь то

конец века, конец истории или окончательное торжество чего-либо. 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 сменяют другие, лучшие теории...

Понимание как поиск новых смыслов. 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. 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 известный детский психолог А. В. Запорожец. 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 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.

Возвращаясь к пониманию, приведем слова А. А. Брудного, которые он дружески вписал в наш 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

²² Пятигорский А. М. Мифологические размышления. М., 1996. С. 153—154.

²³ Там же.

²⁴ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 176.

(творческое понимание) поливариантно. Смыслы текстов множественны, если это тексты повествования, а что такое мир, как не повествование о мире? Человек же... 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».

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. Выполняя роль посредника в истинном и возвышенном смысле этого слова, учитель не столько учит, сколько совместно думает с учеником, т.е. развивает его²⁵. Здесь мы вплотную подходим к тому, что надо бы назвать **педагогическим пониманием**, которым обязательно должен обладать педагог. На наш взгляд, такое понимание эквивалентно тому, что 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. 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»²⁶.

²⁵ См.: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996; Зинченко В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997; Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

²⁶ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 91.

Опыт думания о думании

Более полувека тому назад Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов задумали создать систему развивающего обучения. Акцент в обучении они решили поставить на развитии мышления, исходя при этом из бесспорного тезиса, ярко обрисованного Э. В. Ильенковым: «Школа должна учить мыслить»¹. Они направили свои усилия на разработку концептуальной схемы и приёмов учебной деятельности, адекватных задачам формирования у школьников теоретического мышления.

Думание о думании намного труднее, чем думание о ходьбе. Последняя, по крайней мере, очевидна и ее можно зарегистрировать со всей мыслимой на сегодня биомеханической и психофизиологической точностью. В отличие от ходьбы мышление не дано постороннему наблюдателю, да и думающему оно дано лишь крайне фрагментарно. Самую точную характеристику мышления (при всей ее лапидарности) дал К. Дункер: Мышление — это процесс, который посредством инсайта (понимания) приходит к адекватным ответным действиям. Ее несомненным достоинством является научная добросовестность и честность автора. Он не делает вид, что знает, что такое инсайт.

В. В. Давыдов разумно удержался от определения мышления как такового. Он отмежевался от характеристики мышления как мыслительной деятельности, указав ему место лишь в качестве особого компонента общей структуры деятельности, обслуживающего осуществление других ее компонентов². При этом он сохранил в своем тезаурусе понятия «умственная деятельность», «умственное действие» и даже «мыслительная деятельность». Что делать? Воспитаннику и последователю психологической теории деятельности никуда от нее не деться. Так что, может быть, в вы-

¹ См.: Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.

² Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 28.

ражаясь термином Фрейда, быть экзистенциальной, рефлексивной или духовной *инстанцией*. Лакан также говорит о Я, как о реальной, воображаемой и символической инстанции.

Читатель, наверное, догадался, что поставленная в статье «проблема хозяина» свободных систем это просто литературный прием. Кроме несотворенной, есть сотворенная свобода, представляющая собой тяжкий труд, совершающийся постоянно. В ее создании и длении участвуют и Я, и сознание, и личность. Разумеется, личность представляет собой социально-историческую, а не телесную реальность. Впрочем, как и Я, которое, согласно А. А. Ухтомскому, слуга и орган духа, эта реальность не может быть лишь результатом сложения инстанций Я. Личность — это, конечно, верховный синтез поведения и деятельности, а не надсмотрщик за ними, Я или сознанием. У нее много своих обязанностей, проблем и забот. Первейшая из них — творчество, которое, согласно Г. Г. Шпету, абсолютно лично.

Выше, скорее, в подтексте, чем в тексте, сквозила интенция сопоставления психологических подходов к личности и психоаналитических подходов к Я. Сделаем по этому поводу два общих замечания. 1. В психологии мы имеем дело с личностью (с личностью ли?) без Я. В психоанализе мы имеем дело с Я, но без личности. 2. И психологи, и психоаналитики склонны редуцировать Я к индивиду, к субъекту, к репрезентанту, к организму. Фрейду это простительно, он занимался психопатологией обыденной жизни и не претендовал на создание языка психологии, ограничившись «Наброском научной психологии» (1895). Психологов же как будто волнует зона (перспектива) ближайшего и более отдаленного развития человека и они должны были бы вырываться за пределы обыденности и не забывать о пути «сверху» (от духосферы) или «наверх» (по духовной вертикали).

Что же мы получаем в итоге? Результат оказывается в пользу психоанализа. Практика заглядывания внутрь самого себя, которой (вслед за поэзией) учит психоанализ, существенно лучше, чем практика формирования, тестирования, манипулирования личностью. Первый случай назовем избыточным, а второй, вслед за В. А. Петровским, — убыточным. И все же закончим на оптимистической ноте. Вопреки психологии и психоанализу встречаются полноценные личности, обладающие не расчлененным, а цельным Я. И если земля еще вертится, то исключительно благодаря тому, что они есть.

Глава 9

Понимание как философско-методологическая проблема психологии

Самое непонятное в этом мире, что он понятен!

А. Эйнштейн

Что означает понимание? В целом 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. Понимание не следует смешивать со здравым смыслом. Последний, по замечанию Г. Г. Шпета, — все знает, но не все понимает. Он понимает лишь то, что здраво.

По мере «сжимания» человеческого мира, все больше опутываемого различными сетями (культурными, информационными, транспортными, финансовыми, военными, криминальными, промышленными и другими, которые уже трудноразличимы), значение взаимопонимания возрастает. Оно становится необходимой предпосылкой глобального выживания человечества, оставаясь при этом загадкой и тайной. Легче разгадать понимаемое, чем понимание. В 1925 г. М. Вертгеймер писал: «Кто не переживал того, что обозначается словами “ученик понимает”? Кто не переживал сам, как протекает такое “понимание”, когда человеку впервые открывается какая-нибудь математическая или физическая зависимость? Справимся же, что говорят по этому вопросу психология, учебники педагогики и педагогической психологии. Я рекомендую вам, действительно, проделать это и именно с такой точки зрения. Вы ужаснетесь бедности, сухости, нежизненности и совершенной несущественности того, что там говорится»¹.

Сегодня ситуация мало изменилась. За помощью приходится обращаться к философии, герменевтике, культурологии, поэтому нельзя обещать, что текст о понимании будет легким для понимания.

¹ Цит. по: *Теллов Б. М.* Избранные труды. В 2 т. Т. 2. М., 1985. С. 220.

Не претендуя на разгадку тайны понимания, тем более постижения, 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, как мы уже говорили ранее, что есть два противоположно направленных процесса: означение смысла $\pm$ осмысление значения. Л. С. Выготский выражал это до удивления просто: «Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение — от внешнего плана речи к внутреннему»².

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

1. Способность осмысливать, 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 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»³.

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, постольку для них все более существенным делается различие познания, 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 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»⁴.

Обращаем 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.

³ Цит. по: Ионин А. Г. Понимающая социология. М., 1979. С. 34.

⁴ Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. СПб., 1995. С. 444.

² Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 313.

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 пространстве 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»⁵.

Психологическая сущность понимания, согласно 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»⁶. 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,

⁵ Бахтин М. М. Человек в мире слова. М., 1995. С. 129.

⁶ Там же. С. 137.

нию, случается редко. Смех — это естественная, целостная, импульсивная реакция на смысл ситуации, текста, сообщения, объяснения...

К. Эмерсон следующим образом 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»⁷.

Другой важный аспект понимания находим у Мамардашвили, который говорил о нем не только как об употреблении прочитанного в качестве некоторой «ценности», но и как о понимании в смысле участия понимаемого в своей жизни⁸. 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 Осипом Мандельштамом: «Пастернак — человек понимания, Я — человек исключительного понимания, Гёте — человек всепонимания»⁹.

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 воспол-

⁷ Эмерсон К. Интервью // Диалог. Карнавал. Хронотоп. Витебск, 1994. С. 7.

⁸ Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. М., 1995. С. 18.

⁹ Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987. С. 25.

няется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество»¹⁰.

Осип 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 с неба не хватало, но и здесь идеальная встреча состоялась»¹¹.

Интересно бы узнать, возродилась ли в нынешнем русском обществе способность к гениальному чтению и кого оно прочтет в начале третьего тысячелетия? Приведем практический совет 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 перекатывать 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»¹².

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»¹³.

¹⁰ Бахтин М. М. Человек в мире слова. М., 1995. С. 19.

¹¹ Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987. С. 67.

¹² Набоков В. В. Лекции по русской литературе. М., 1996. С. 184.

¹³ Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 390—391.

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 уменьшается¹⁴. Поэтому сегодня различение трех понятий вполне осмысленно и необходимо.

На самом деле любое упражнение, согласно Бернштейну, — это повторение без повторения. Сказанное об упражнении полностью относится и к исполнению, особенно если оно художественное. Х.-Г. Гадамер писал: «Идея единственно правильного исполнения, как кажется, содержит в себе нечто абсурдное...»¹⁵ Это же он относил и к интерпретации ролей или практике музыкального исполнения. Это же относится и к единственно правильному знанию, пониманию, объяснению. 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 ранее, 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 — не понимать, недоумевать. Текст, который я не понимаю, дает мне понять мое непонимание, высвечивает мои предрассудки. Текст читает читателя, и, кажется, ему весело»¹⁶.

Общение с книгой — больше, чем общение. М. К. Мамардашвили, говоря о жизни читателя книги, называл чтение актом жи-

¹⁴ Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Волгоград, 1995.

¹⁵ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М., 1988. С. 166.

¹⁶ Мерлин В. В. Пушкинский домик. Алма-Ата, 1992. С. 3.