

Понимание — рефлексия — осознание в обучении

Е. С. Никитина

Институт языкознания РАН, г. Москва

Чтобы формировать такие психические процессы как понимание, рефлексия, осознание необходимо определиться с ментальными пространствами, в которых они обретают собственную структуру в качестве специфических психических конструкций общего процесса размышления.

Ключевые слова: понимание, рефлексия, осознание, обучение, пространства взаимодействия

Understanding, reflection, awareness in learning by E. S. Nikitina, Linguistics Institute of the Russian Academy of Sciences. In order to form such mental processes as understanding, reflection, awareness, it is necessary to define mental spaces in which they acquire their own structure as specific mental structures of the general process of thinking.

Keywords: understanding, reflection, awareness, learning, interaction spaces

Многообразие способов, форм, источников получения информации, организация ее в знание есть характерная особенность информационного сообщества. Современная цивилизация формирует единое информационное пространство, обеспечивая человечеству свободный доступ к информационным ресурсам с помощью средств информатики. Отсюда, на первое место в обучении выходят проблемы, с одной стороны, отбора достоверной и качественной информации, которая поступает к человеку (существует опасность возникновения разрыва между разработчиками информационных технологий и их потребителями), с другой стороны —

понимания и интерпретации информации. Это одна из причин, которая подвигла академика С. П. Капицу говорить о необходимости перехода от «общества знания» к «обществу понимания», в котором не знания, а их понимание становится основной задачей воспитания ума и сознания. «Сейчас, к сожалению, многие науки изучают так, что людям кажется, что они это знают, но они этого не понимают. <...> Что есть образование? Образование есть понимание. А знание это есть ремесло. Это разница между профессором, который понимает гидродинамику, и водопроводчиком, который, может быть, тому же профессору сделает водопровод, чего никогда не сделает сам профессор. Но он понимает, как этот водопровод работает» [2].

Мышление, понимание, рефлексия выступают важнейшими ресурсами и механизмами управления знаниями. Однако, по утверждению Л. М. Веккера, «самой непонятной характеристикой мысли как раз является ее понятность или непонятность. Парадоксальность этой особой непонятности природы понимания состоит в чрезвычайно резком разрыве между впечатлением непосредственной субъективной ясности и кажущейся „очевидности“ того, что значит „понятно“, и необычайной трудностью не только теоретически определить, но и четко эмпирически описать это специфическое явление и адекватно соотнести его субъективные и объективные показатели и особенности» [1: 145]. Сходные мысли, но уже о рефлексии высказывал Г. П. Щедровицкий. По его замечанию, «несмотря на то, что рефлексия приобрела столь важное и широкое значение и трактуется сейчас как наиболее важный механизм человеческой социальной жизни во всех её формах и проявлениях и даже как источник и средство свободы человеческой личности, — несмотря на всё это, «рефлексия» как была словом со смыслом, но без предмета и объекта, так и остаётся сейчас точно таким же словом» [8]. Между тем,

понимание и рефлексия теснейшим образом связаны с мышлением и сознанием в целом, а соотнесения этих процессов в операционном ключе вызывают разногласия. Чтобы как-то определиться в понятийном поле этих процессов, можно попробовать применить такой прием как описание их в феноменальной внутренней специфичности. Иначе, рассмотреть эти процессы там, где они выступают по отдельности, так сказать, в своей качественной определенности. Так, для понимания таким видом активности будет смысловое чтение. Для рефлексии — процесс обучения. Для осознания — коммуникация субъектов из разных позиций в мыслительном диалоге. В каждом из выделенных ментальных пространств, обозначенные процессы характеризуются особыми взаимоотношениями между мыслительными позициями субъектов взаимодействия.

Понимание. Трудно представить, что понимание было не всегда. Тем не менее, люди могут принимать решения на основании привычек, традиций, гештальтов или образов. В принципе, можно адекватно и точно воспринять объект, воспроизвести его характеристики, например в рисунке, и при этом не только не понять, «что это такое», но даже и совершенно не узнать в нем практически ничего знакомого и поэтому не иметь возможности обозначить его каким-либо конкретным именем. Понятной или непонятной может быть также своя собственная или чужая эмоция. Однако, непонятная эмоция не перестает быть эмоцией как «психической реальностью», также как непонятый перцептивный образ не перестает быть образом во всей его основной психологической специфичности. «В отличие от этого непонятая мысль, если в ней действительно отсутствуют даже проблески понимания, перестает быть мыслью в ее специфическом качестве и может быть только механически воспроизведенной, что как раз и означает, что в этом случае от нее остается лишь пустотелая речевая оболочка.

<...> Исходя из всего этого, если абстрагироваться от зародышевых проявлений и переходных форм, можно, не допустив существенной погрешности, утверждать, что без понимания нет мысли в ее психологической специфичности» [1:145]. Нельзя мыслить, не выделив проблему, не задавая вопросов, не соотнося ответы с критериями их правильности (истинности). Понимание сопровождается мышлением на начальных и заключительных этапах его развертывания. И все же, в качестве самостоятельного вида умственной активности понимание было сформировано процессом чтения. «Ведь печатное слово есть определенная остановка умственного движения, своего рода «стоп-кадр», позволяющий возвращаться к началу и соотносить его с результатом еще в процессе самого движения. Понимание проявляется в результате открытия «точки зрения» как единого и однородного пространства в диалогическом взаимодействии с текстом. Воплотившись в букве, слово оторвалось от своей первоначальной связи со звуком, превратилось в пространственную вещь, стало телом. И продолжило свое путешествие по свету уже без автора. Пережив автора, текст не нуждался в его комментариях, вступая в диалог с иными текстами [4: 100]. Именно в чтении понимание оторвалось от мышления и из сателлита превратилось в самостоятельную «планету». Во-первых, для понимания требуется один субъект — понимающий, который вступает в коммуникацию с другим «квазисубъектом» — текстом. Для понимающего — это внутренняя позиция «погружения» в текст. Если принять по умолчанию, что знание языка есть необходимое условие запуска механизма понимания, но не достаточное для понимания смыслового содержания текста, то следует предположить, что смысловая структура текста оформляла и структуру понимания. Текст стал посредником мыслительного акта. Он несет не просто информацию о каких-либо событиях, но и цель (смысл) передачи информации в

определенный временной отрезок — в конкретной коммуникативной ситуации. Восстановление «намерения» текста есть восстановление его субъективности. Понимание есть акт воссоздания смысловых отношений, в противоположность отношениям предметным. Но вне предметности смыслы не живут. К тому же, смысловое пространство текста как знака — трехмерно. Его координаты располагаются на осях речевого события: бытийного, мыслимого и коммуникативного текстового пространства. В терминах риторики — этоса, логоса и пафоса. В этих пространствах собираются фокусировки смыслов текста. Потому любой текст включает в себя смысл бытийный, типологический и коммуникативный.

Если же обратиться к процедурным вопросам понимания текста, то мы обнаружим, что возможны две стратегии извлечения смысла из текста и с помощью текста. Так, текст может быть ассимилирован — включен в иной контекст и к тексту можно аккомодироваться — войти в предлагаемый им самим контекст.

Ассимиляция — это конструирование, а конструкция — организация. Это «подтягивание» события к шаблону структуры, имеющейся у индивида в данный момент. Как говорил Жан Пиаже, ассимиляция по своей природе — процесс консервативный в том смысле, что его основной функцией является превращение незнакомого в знакомое, сведение нового к старому. Новая ассимилирующая система всегда должна быть только вариантом ранее приобретенной, а это обеспечивает и постепенность, и непрерывность интеллектуального развития. Сущность же аккомодации как раз и составляет процесс приспособления к разнообразным требованиям, выдвигаемым перед индивидом объективным миром. В некоторых познавательных актах относительно преобладает компонент ассимиляции; в других обнаруживается большая склонность к аккомодации. Но никогда в познавательной жизни

не встречается «чистая» ассимиляция или «чистая» аккомодация; интеллектуальные акты всегда предполагают наличие и той и другой в определенной степени. Познавательное освоение действительности всегда означает одновременно и ассимиляцию, производимую структурой, и аккомодацию этой структуры [5; 9].

Процессы понимания (адаптации к тексту) и интерпретации (ассимиляции текста), в зависимости от отношения между двумя субъектами взаимодействия, могут принимать взаимодополнительные формы. Это или погружение в пространство самого текста, которое он занимает среди подобных текстов в культуре: его нарративная действительность, логика изложения, паралогическое оформление адресатности содержания. Или, втягивание текста в качестве самостоятельного элемента в контекст иного текста, наподобие процесса ассимиляции, по Пиаже. Потому, чтение может выступать в качестве деятельности по раскодированию смыслового содержания текста, а может быть действием или операцией по порождению нового текста с опорой на прочитанный, понятый смысл. В литературе описаны виды чтения [6: 9], в которых понимание формируется целями и способами чтения. Принципиально важно, что текст гетерогенен с точки зрения смысловой организации, которая формирует смысловое поле текста в качестве субъекта коммуникативного взаимодействия с привлекающим смысл — понимающим. *Обращение к тексту в качестве предмета понимания есть результат развития семиотической природы сознания.*

Рефлексия. У тех, кто находится внутри ситуации, как правило, отсутствует необходимый обзор и чувство перспективы. Нельзя идти по дороге и одновременно находиться в позиции вертолета, искать альтернативные пути. Пространством, в феноменологическом смысле его понимания, в котором существует рефлексия как некоторое самостоятельное явление и как некоторый реальный

предмет нам видится педагогика в ее отношении к наукам. Обучение — источник гуманитарных наук. Поскольку нужно кого-то обучать, возникает знание. Так возникла грамматика или наука о языке. Важно, тем не менее, различать, что преподавание дисциплин само по себе, содержательно, не является самой этой дисциплиной, где знания вырабатываются и накапливаются. В обучении заключен некоторый опыт отбора, систематизации, упорядочивания по степени сложности, доступности, последовательности, контроля усвоения знаний. Процесс обучения выступает в качестве модели передачи знаний во времени. На одном полюсе — Учитель. Он занимается соотносением переданного и понятого или рефлексией знаний. На другом — ученик, получая знания, учится понимать смысл усвоенного материала. Для рефлексии требуются уже два самостоятельных субъекта. Так, Г. П. Щедровицкий полагал, что эффект рефлексии есть эффект смены позиции. Если в акте простой или одноуровневой коммуникации, один направляет другому текст сообщения, а второй его понимает, то в обучающем процессе есть этап проверки «понятого». Здесь информационная коммуникация «застывает», переходя на ступень соотносения содержания. Передающий должен задать вопрос принимающему: «Ты понял, что я тебе сказал?» или «Скажи, как ты понял, что я тебе сказал?». Без проверки понятого двигаться дальше бессмысленно. Разрывы в понимании обоих лиц коммуникативного акта выводят на процедуры соотносения содержания и средств его передачи. Из своей позиции учитель обязан не только соотносить переданное и усвоенное, но и находить места «разрывов» в понимании ученика, иначе, понятого не нормативно. А вот чтобы объяснить ошибки в понимании — необходимо обратиться к соотносению результата и процедуры его получения. В обучении педагог все время должен менять свою позицию: смотреть на то же самое через призму других средств, средств

ученика. В рефлексии всегда есть действие соотнесения процедур с выявляемыми свойствами: что делаю и что получаю. Наука объясняет ПОЧЕМУ так? Педагогика фиксирует связь. Операционная позиция по отношению к своему процессу понимания заставляет педагога артикулировать смысл проделанной работы, который до этого был вплетен в процесс «естественного» понимания-узнавания. Эта «вынесенная позиция» есть акт рефлексии по отношению к процедурам мышления другого или акт процедурного мышления для нормализации процесса понимания. По сути, по утверждению Г. П. Щедровицкого, никакой рефлексии нет, есть функция и эта функция связана со сменой средств. «Важный момент рефлексии, говорил Георгий Петрович, — смена позиции и соединение в одном рассуждении двух позиций и двух точек зрения. Уже с Античности получилось так, что подобные смены позиции, или точки зрения, и объединения разных позиций стали важным конституирующим моментом рассуждения в споре» [8]. В обучении спор фиксирует неравенство (или субординацию) позиций.

Только после изложения результатов рефлексии понятого/ непонятого у передающего и принимающего в рефлексивном тексте, появляется возможность оценить сам процесс понимания.

Осознавание. В этом процессе уже понадобятся не менее трех участников взаимодействия: две позиции в пространстве и одна во времени — точка, из которой фиксируется движение. Со школьной скамьи нам известна басня И. А. Крылова о лебедь, щуке и раке, которые везти с поклажей воз взялись. На примере этой басни проиллюстрируем процесс осознания. У каждого из персонажей есть свой вектор движения по отношению к поклаже. Перед ними стояла задача или практическая цель — двигать воз в определенном направлении. Для этого необходимо было решить

проблему координации векторов движения каждого в едином пространстве-времени (хронотопе), в котором находилась еще и поклажа. Без такой проработки каждый двигался только в своем направлении без учета движений товарищей. А потому, заключает Крылов:

«Когда в товарищах согласья нет,
На лад их дело не пойдет,
И выйдет из него не дело, только мука. <...>
И возу все нет ходу» [3].

Для совместного движения вперед необходим учет последствий своих действий для других. Иначе, необходимо видеть свое место в отношении предмета движения (познания) и движения сотрудников. Понимание этого момента позволяет принять другого участника коммуникации в его инаковости и отличии, потому что у него может быть другая позиция. Способность же видеть всю позиционную структуру оставляет место для объекта (не предмета), содержание которого расходится с моим собственным предметным видением. Поскольку один участник действия **всегда видит только часть, только какой-то аспект объективной ситуации. У другого участника всегда есть возможность увидеть ее с другой стороны, которую первый никогда не увидит, находясь в своей позиции.** И только перейдя в другую (заимствованную) позицию, у него есть шанс увидеть так же, как видит другой. Но самое главное, что только в совместном видении остается место для объекта в целом, оно (место для объекта) вакантно — это всегда контракт между соучастниками (люди вынуждены договариваться о том, как устроен объект). Как писал Василий Розанов: «На предмет надо иметь именно 1000 точек зрения. Это „координаты действительности“, и действительность только через 1000 и улавливается» [7]. Осознавание — это умение соотносить свою позицию с другими, видение своего места в кол-

лективной деятельности для объективности исследуемого образа предмета. Без расфокусировки своей позиции движения вперед не бывает.

Понимание, рефлексия, осознание — взаимосвязанные процедуры в актах развивающего обучения, расширения сферы знаний осознающего себя в коммуникации субъекта.

Литература

1. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с. Понимание как психологическая специфичность мысли. Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6487>
2. Интервью С. Капицы, данное на Чешском радио в Праге 29.04.2009. URL: <https://www.radio.cz/ru/rubrika/razgovor/s-sergeem-kapicej-ot-obshchestva-znanij-k-obshchestvu-ponimaniya>
3. Крылов И. А. Басни Крылова. URL: <http://stih.su/krilov-ia/basni-krylova/>.
4. Никитина Е. С. Смысловой анализ текста. Психосемиотический подход. М.: ЛЕНАНД, 2015. 200 с.
5. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л. С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., МГУ, 1981. С. 188—192.
6. Поварнин С. И. Как читать книги. Изд. 3-е. М.: Книга, 1978. 53 с.
7. Розанов В. В. Сочинения: О понимании: Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания». М.: Танаис, 1995. — XXV, 808 с.
8. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5242>

9. Piaget J. The construction of reality in the child. New York: Basic Books, 1954. P. 352—354.