

ФЕНОМЕН ПОНИМАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ

Н. И. Лобанова

*Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева*

Поступила в редакцию 1 февраля 2017 г.

Аннотация: *статья посвящена анализу феномена понимания в контексте обучения: является ли феномен понимания, осуществляющийся в ходе образовательного процесса, «чистым актом» понимания, который следует автономной логике коммуникации как таковой, или же, соотносясь с целями и задачами обучения, он трансформируется в соответствии с логикой образовательного процесса? Учитывая двойственную природу самого процесса обучения (который, с одной стороны, предстает перед нами как социальная институция, а с другой – как «коммуникативное событие»), автор приходит к выводу, что на этот вопрос нельзя ответить однозначно: в ходе процесса обучения имеет место быть и то, и другое. Именно существование данного противоречия обуславливает функционирование и развитие системы образования.*

Ключевые слова: *обучение, понимание, коммуникация, информация, социальный институт.*

Abstract: *the article analyzes the phenomenon of understanding in the context of learning: is the phenomenon of understanding, which is achieved during the educational process, «pure act of understanding» that follows an Autonomous logic of communication as such, or consistent with the purposes and objectives of the training, he transformirovalsya in accordance with the logic of the educational process? Given the dual nature of the learning process itself (which, on the one hand, appears to us as a social institution, and with another – as a «communicative event»), the author comes to the conclusion that this question cannot be answered unequivocally: in the process of learning has to be both. And it is the existence of this contradiction leads to the functioning and development of the education system.*

Key words: *learning, understanding, communication, information, social institution.*

Можно без преувеличения сказать, что феномен обучения существует столько, сколько существует человечество. Возможно, поэтому он часто воспринимается нами как нечто само собой разумеющееся, как некая естественная данность, обусловленная самим ходом вещей. Между тем уже в традиционном определении обучения (как процесса передачи знаний, умений, навыков – опыта в целом – от одного поколения к другому) имплицитно содержится указание на его сложную и неоднозначную природу.

Неоднозначность и сложность феномена обучения обусловлены тем, что наряду с целями и задачами сугубо дидактического характера требуется решать и задачи коммуникативные.

Именно коммуникативная природа обучения обуславливает то, что понимание из просто коммуникативной или межличностной проблемы становится подлинной дидактической проблемой [1, с. 28].

Коммуникативная природа обучения проявляется не только в том, что процесс обучения неизбежно выстраивается (и не может иначе) как акт коммуникации, но также и в том, что в основании этих двух систем (обучения и коммуникации) лежит знаковая, семиотическая реальность особого рода, т. е. язык, что, с одной стороны, делает возможным их со-существование и функционирование, а с другой – обуславливает общность проблем и трудностей, одной из которых и является проблема понимания.

Для того чтобы прояснить, как реализуется феномен понимания в контексте обучения, обратимся к определению обучения, данному выше: согласно ему, суть данного явления сводится к передаче знаний, умений и навыков.

Однако это определение, хоть и содержит в себе отсылку, указание на коммуникативный характер процесса обучения, все же является не вполне корректным. Некорректность (неточность) заключается в том, что обучение как процесс передачи знаний (умений, навыков) от учителя к ученику, от преподавателя к студенту предполагает скрытую «метафору переноса», которая, как поясняет Н. Луман, «не годится, потому что она внушает, будто отправитель (учитель, педагог. – *Н. Л.*) передает то, что получает адресат (ученик. – *Н. Л.*)» [2, с. 195]. То есть она «преувеличивает «идентичность» того, что «переносится» [2, с. 195]. «При использовании метафоры «переноса» возникает соблазн считать, что переносимая информация одинакова для отправителя и получателя. В этом может быть доля истины, но в любом случае идентичность еще не гарантирована содержательным качеством информации. Идентичность информации следует мыслить вместе с тем фактом, что для отправителя и получателя она означает разное» [1, с. 196] (каждый преподаватель знает об этом по своему собственному опыту: при проверке, например, так называемых остаточных знаний или, проверяя, насколько студент усвоил (понял) изложенную лекцию, тему, проблему, он имеет возможность убедиться в том, что то, что запомнилось или удалось понять студенту, зачастую либо не соответствует совсем, либо в очень приблизительной степени отражает то, что действительно говорилось на лекции преподавателем).

Объяснение этому факту дает и семиотика. Так, Ю. М. Лотман пишет: представление об обучении как передаче знаний, умений, навыков является выражением «абстрактной модели коммуникации» [3, с. 15], что, в свою очередь «подразумевает не только пользование одним и тем же кодом (набором, выборкой языка. – *Н. Л.*), но и одинаковый объем памяти у передающего и принимающего» [там же].

В реальной ситуации обучения дело обстоит с точностью до наоборот: за каждым участником коммуникации стоит своя история, своя биография, свой собственный опыт прочитанного, пережитого и осмысленного. Поэтому по мере развития и усложнения (дифференциации) индивидуальности человека в ходе эволюции общества «утверждение, что от-

правитель и получатель сообщения пользуются одним и тем же языком, становится все менее справедливым. Отправитель зашифровывает сообщение набором кодов (которые отражают накопленный им символический аппарат, или, говоря социологическим языком, символический (культурный) капитал. – *Н. Л.*), из которых лишь часть наличествует в дешифрующем сознании адресата (за которым также оказывается закреплён определенный круг символического и культурного капитала, соответствующий его возрасту, опыту, степени образованности, социально-экономическому положению и т. п. – *Н. Л.*). Поэтому всякое понимание «частично и приблизительно» [4, с. 652].

«Разоблачение» метафоры «переноса» лишает нас возможности рассматривать акт коммуникации (или ситуацию обучения) «как простое перемещение сообщения, остающегося адекватным самому себе, из сознания адресанта в сознание адресата» [4, с. 653] и подводит нас к необходимости трактовать образовательное или коммуникативное действие «как перевод некоторого текста с языка моего “я” на язык твоего “ты”» [там же]. Правда, при этом возникает проблема, которая является неотъемлемой (сопутствующей) чертой любого акта перевода, а именно: «определенная часть сообщения окажется отсеченной, а “я” подвергнется трансформации в ходе перевода на язык “ты” [там же]; причем «потерянным окажется именно своеобразие адресанта, т. е. то, что составляет наибольшую ценность сообщения» [там же].

Здесь мы сталкиваемся с трудностями понимания, которые одновременно проявляются в двух контекстах: как образовательная и как коммуникативная проблема. Следовательно, задачи и цели обучения (точнее, условия и возможности их успешной реализации и получения положительных – как правило, запланированных – результатов) оказываются производными (т. е. стоящими в прямой зависимости) от (степени решенности проблемы) достижимости, подлинной осуществленности коммуникации как таковой.

Задолго до того, как проблема понимания стала объектом исследования семиотики и социологии, она была предметом пристального внимания и напряженных раздумий со стороны деятелей искусства, в частности поэтов и писателей. Оставив в стороне хрестоматийное, тютчевское «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя?», обратимся к творчеству Ф. М. Достоевского, Г. Гессе, выразивших эту проблему с особой силой и остротой.

Ф. М. Достоевский: «Во всякой серьезной человеческой мысли, зарождающейся в чьей-нибудь голове, всегда остается нечто такое, что никак нельзя передать другим людям, хотя бы вы исписали целые тома; всегда останется нечто, что не захочет ни за что выйти из под вашего черепа и останется при вас навеки, с тем вы и умрете, не передав никому, может быть, самого главного из вашей идеи» [5].

Особенно радикально и остро ситуация складывается, если перенести это противоречие из сферы чистой коммуникации в сферу обучения. Пример подобного рода мы находим у Г. Гессе. С присущей ему методич-

ностью он доводит данное противоречие до крайности, представляя его (а точнее, сделанные им на основе этого выводы) чем-то вроде логической закономерности: «Много времени я потратил и по сей день не усвоил до конца такую вот истину: научиться невозможно ничему! Мне кажется, то, что мы зовем «ученьем», на самом деле не существует» [6, с. 26].

Далее Сиддхартха (устаи которого говорит сам Гессе) объясняет учителю Будде, почему он пришел к такому мнению: «Ни мгновения я не сомневался в том, что ты, учитель, достиг высшей цели, к которой стремятся столь многие тысячи». Однако «это знание явилось тебе из собственных твоих исканий, на собственном твоём пути, через познание. Не из проповеди, не из учения явилось оно тебе! И никто не обретет знание через проповедь! Никому не сообщишь ты в словах, посредством проповеди то, что произошло с тобой. Много заключено в учении Будды. Одного лишь нет в этом учении – тайны происшедшего с самим Буддой, с ним одним, единственным из сотен тысяч» [там же, с. 36] – тайны осуществления его опыта мышления. Иначе говоря, как он подумал то, что он понял? Как он пришел к осознанию (пониманию) того, о чем он говорит? Как это открытие случилось? К слову, эта мысль что у каждого свой, собственный опыт (так же, как и сознание, мышление, оно мое, собственное), и он неповторим, т. е. непередаваем другому (нельзя рассказать о нем, выслушать и поступить так же, воспроизведя, размножив, скопировав тот же самый опыт с теми же самыми результатами), присутствует в сказках разных народов мира, например в известной узбекской сказке «Золотой арбуз» [7], где рассказывается о том, как бедняк случайно разбогател, наткнувшись на аиста с подбитым крылом, пожалев и вылечив его и получив в благодарность за это золотые арбузы. Богач, удивившись, расспросил его, как все было, и бедняк откровенно ему обо всем рассказал. Ориентируясь на его опыт, богач искусственно смоделировал, спроектировал ситуацию (придумал технологию, чтобы повторить опыт бедняка, но с уже заданным – заранее известным – эффектом, исходом): пойдя на поле, он подстерег аиста, перебил ему ногу, затем принес его домой и стал лечить. Однако последствия оказались, с точки зрения богача, непредсказуемыми (незапланированными), и потому неприятными: вместо арбузов, полных золотых монет, он получил арбузы, полные шмелей).

Итак, экзистенциальный опыт (каковыми являются, несомненно, и опыт коммуникации, и опыт познания) невозможно трансформировать (превратить, перевести) в технологию (методику, дидактику и т. п.), обладающую стандартной однозначностью в содержании и использовании.

На это обращает внимание В. В. Бибихин. На его философском языке это звучит так: «Мысли украсть не легче, чем личность» [8, с. 207], т. е. «мысль (и, соответственно, смысл. – *Н. Л.*) как опыт» [там же, с. 230] оказывается непередаваемой, «выходит за пределы возможностей коммуникации. Тем самым указывается не только на пределы языковых возможностей» [2, с. 304]. Опыт мышления, опыт познания – это опыт «особой переработки смысла» [там же, с. 115], когда «переживание транс-

формируется в понимание» [там же] или, говоря словами Г. Гессе, когда «воспринятое обращается для нас в пережитое» [9, с. 189]. Такой опыт, по свидетельству Н. Лумана, «включает в себя и некоммуникабельное, тем самым и опыт некоммуникабельности» [2, с. 304–305].

Следовательно, понятое и пережитое (так называемое «экзистенциальное знание») передать нельзя. При этом нужно отметить, что к экзистенциальному знанию относятся не только нравственные, ценностные аспекты индивидуальности – здесь задействован (сюда оказывается вовлечен) весь опыт личности как таковой (опыт себя как личности). В этом смысле не сам закон тяготения, а опыт размышления Ньютона над этой проблемой, пройденный им трудный, подчас мучительный, путь познания являются самым настоящим экзистенциальным знанием, неотделимым от его личности.

Именно это знание оказывается заранее исключено из опыта коммуникации (а значит и обучения). На это указывает Г. Гессе: «Однажды я нашел у своего учителя старый альбом песен Франца Шуберта. Я полистал его и был совершенно очарован. Я открыл весеннюю песню Шуберта “Проснулся нежный ветерок”, и первые аккорды фортепианного аккомпанемента ошеломили меня, как какое-то узнавание: эти аккорды пахли, как та молодая бузина, так же горьковато-сладко, так же полны ранней весной! С той минуты ассоциация “ранняя весна” – “запах весны” – “шубертовский аккорд” стала для меня устойчивой и абсолютно законной, при звуках этого аккорда я тотчас же непременно слышу терпкий запах бузины, и все вместе означает: “ранняя весна”. Но эта ассоциация – мое частное дело. Ее можно, конечно, рассказать, как я и описал вам ее сейчас. Но ее нельзя передать. Я могу сделать свою ассоциацию понятной вам, но я не могу сделать так, чтобы хоть у одного из вас моя частная ассоциация тоже стала непреложным знаком, *механизмом, неукоснительно реагирующим на вызов и срабатывающим всегда одинаково*» [10, с. 70–71] (курсив наш. – Н. Л.). Иными словами, я не могу превратить свою ассоциацию (и, в конечном счете, свой опыт) в технологию (сделать их – и ассоциацию, и опыт – доступными для передачи, обучения, обращения, обмена, конвертирования и т. п.).

Таким образом, получается, что продукты внутренней жизни сознания (знание, понимание, опыт) оказываются за «границами коммуникативного поведения» [2, с. 208] и – как следствие – системы образования. Как тогда обучение оказывается возможным?

А почему мы, собственно говоря, решили, что то, что передается в процессе обучения, – это именно смысл, знание, опыт? В процессе обучения (= в процессе коммуникации) передается не знание, а информация. На это обращает наше внимание Н. Луман [2, с. 195]: в ходе коммуникации от отправителя к получателю передается только информация, которая затем трансформируется получателем в сообщение. Между знанием и информацией, так же как и между информацией и сообщением, существенная разница. Информация – это сухой остаток, из которого оказывается исключено любое указание на индивидуальный опыт осмысле-

ния и понимания (и – как следствие – субъект сообщения, его автор); поэтому, например, сам закон тяготения – это не более, чем информация, знание же включает в себя, помимо результата познания, опыт его открытия, опыт осознания.

Это можно записать в виде формулы: информация + мой индивидуальный опыт (ее) осмысления (совершенное мною усилие познания) = знание. В этом аспекте знание оказывается неотделимо от моей биографии и личности.

Что же касается информация, то она «тяготеет к анонимности» [3, с. 119]. Здесь обнаруживает себя такое ее свойство, как безличность: «сфера личного (индивидуального. – *Н. Л.*) опыта» [там же, с. 103] не вмещается в информацию, остается за границами ее плана выражения.

Поэтому информация (в отличие от сообщения, обращенного, как правило, к более или менее «знакомому адресату» [11, с. 203]) предполагает, «конструирует абстрактного собеседника, носителя общей памяти, лишённого личного и индивидуального опыта» [там же] (и, в конечном итоге, индивидуальной судьбы). Именно в силу этой абстрактности (безличности) она «обращена ко всем и каждому» [там же] и потому оказывается «способна к передаче» [12, с. 5] (не случайно Э. Дюркгейм пишет: «Каждая концепция, имеющая какое-нибудь объективное основание, не связана неразрывно с личностью автора; в ней есть нечто безличное, благодаря чему она переходит к другим людям и воспринимается ими» [там же]).

Исходя из сказанного, можно предположить, что информация, передаваемая в процессе обучения (или, точнее, подлежащая обязательной передаче в процессе обучения) конструирует (задает) особый тип субъектов и объектов – участников коммуникации (учебного процесса). Информация, передаваемая в процессе обучения, отражает (ориентируется на) основные характеристики научного знания (в его классическом варианте, поскольку постнеклассические представления о научном знании существенно отличаются): она должна быть объективной (независимой от субъекта познания, от его личностных, индивидуальных характеристик), универсальной (т. е. воспроизводимой, повторяемой (проверяемой); если быть последовательными и продумать содержания данных понятий до конца, то согласно этому критерию, например, каждый ученик должен быть способен повторить мыслительный эксперимент Ньютона: самостоятельно открыть закон тяготения, что звучит, безусловно, забавно, потому что то, что у нас формируется (откладывается) по итогам обучения, – это в лучшем случае *осведомленность* о том, что был человек по фамилии Ньютон, который создал теорию гравитации, подкрепленную *верой* в то, что закон тяготения действительно существует и функционирует), общезначимой (т. е. обладать однозначностью и определенностью).

Таким образом, передаваемая в процессе обучения информация оказывается такой, что ее автором может быть кто угодно, т. е. ее настоящий автор не личность, а тип. Подобного рода информация формирует (требует) соответствующих участников коммуникации (субъектов и объектов

обучения). Отправитель и получатель информации (учитель и ученик, субъект и объект) выступают как анонимные, неизвестные друг другу (и так и нераскрытые в процессе коммуникации = обучения) личности, потому что не только внутренний опыт объектов (получателей, учеников) оказывается не задействован, но и личный опыт (личность самого) субъекта (учителя как автора сообщения) оказывается исключен из общей системы коммуникации.

Субъект сообщения (в определении Поля Рикера таковым является тот, кто, отвечая на вопрос «Кто говорит?», способен обозначить себя как автора своего высказывания [13]) в системе образования превращается в простого переносчика информации, такова его функция и социальная роль.

Это значит, что автором сообщения и, следовательно, подлинным субъектом, инициатором данной коммуникации, оказывается не учитель, не ученик, а министерство или даже система образования в целом, а учитель и ученик оказываются всего лишь моментами передачи, посредством которых проявляет, осуществляет себя, функционирует эта безличная социальная институция под названием «система образования». Может показаться, что мы преувеличиваем или сгущаем краски, но если вспомнить, что учитель – это не гуру, т. е. содержание, формы и методы образования задаются (определяются, изобретаются, отбираются) не им (на основе его собственного, выстраданного, личного опыта), а так называемыми «стандартами образования», под которые он должен подстраивать свои личные пристрастия, интересы, с которыми должен согласовывать свои личные мнения и суждения, что его видение (понимание) того, что является подлинным результатом образования, может не совпадать с теми, что требует от него и от его учеников образовательная система в целом, – это суждение не покажется нам таким уж фантастическим.

Итак, постижение (поиски) индивидуального смысла, осуществление индивидуального акта познания не входят в задачи обучения. Определенные стандарты образования предполагают определенные стандарты понимания. Следовательно, передаче подлежит только определенное стандартизированное, социально одобренное знание, роль которого заключается в том, чтобы создать и поддерживать общность индивидов посредством формирования общности языка (кода), общности объема и содержания памяти и мировоззрения.

Будучи институализированной формой общения, обучение трансформирует феномен понимания «под себя»: перестраивает цели, задачи (а также методы) понимания в соответствии со своими собственными; определяет легитимное содержание (что должно быть «передано» учителем и что должно быть понято (воспринято, усвоено) учеником) и т. п. Логика самой коммуникации, логика «чистого акта» понимания как такового в ходе процесса обучения меняется в согласии с институциональной логикой. Хотя, справедливости ради, необходимо отметить, что имеет место и обратный процесс. Двойственность, амбивалентность феномена обучения допускают возможность планирования и постановки целей, вызванных потребностями института образования, но не могут обеспечить

их однозначной и полной реализации. Коммуникативная природа процесса обучения, необходимость осуществлять свои акты в контексте языка, решая одновременно задачи понимания и общения, – все это несет дополнительные риски, превращая обучение в открытую систему или, точнее, процесс с негарантированным результатом.

Говоря другими словами, между обучением как социальным институтом и обучением как «коммуникативным событием» [2, с. 322] наблюдается противоречие. Это осложняет ситуацию, но вместе с тем существование данного противоречия позволяет системе образования функционировать и развиваться.

Литература

1. Коробов Е. Т. Понимание как дидактическая проблема / Е. Т. Коробов // Московский психологический журнал. – 2005. – № 11. – С. 28–35.
2. Луман Н. Социальные системы / Н. Луман. – СПб. : Наука, 2007. – 641 с.
3. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПб, 2010. – 704 с.
4. Лотман Ю. М. Место киноискусства в механизме культуры / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : Искусство-СПб, 1998. – 704 с.
5. Достоевский Ф. М. Идиот / Ф. М. Достоевский. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00061501184773070213/page/29/>
6. Гессе Г. Сиддхартха / Г. Гессе. – М. : АСТ, 2015. – 224 с.
7. Золотой арбуз. Узбекская народная сказка. – Режим доступа: <http://www.dreams4kids.ru/uzbekistan/zolotoj-arbuz/>
8. Бибихин В. В. История современной философии / В. В. Бибихин. – СПб. : Владимир Даль, 2014. – 398 с.
9. Гессе Г. Курортник / Г. Гессе // Гессе Г. Избранное. – М. : Художественная литература, 1977. – 413 с.
10. Гессе Г. Игра в бисер / Г. Гессе. – СПб. : Азбука, 2002. – 496 с.
11. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман // Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПб, 2010. – 704 с.
12. Дюркгейм Э. Самоубийство / Э. Дюркгейм. – СПб. : Союз, 1998. – 494 с.
13. Рикер П. Мораль. Этика и политика / П. Рикер. – Режим доступа: http://www.krotov.info/libr_min/17_r/ik/er.htm

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Лобанова Н. И., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии

E-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Тел.: 8-963-260-61-33

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

Lobanova N. I., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Philosophy and Sociology Department

E-mail: nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Tel.: 8-963-260-61-33