

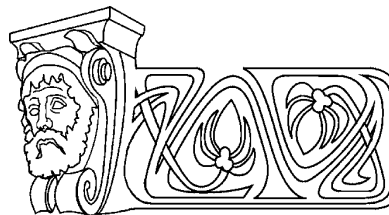


УДК 378.15

СВЯЗЬ ПОНИМАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Е.Г. Евдокимова

Саратовский государственный университет,
кафедра педагогики СГУ
E-mail: a1-ero@yandex.ru



В статье обосновывается связь феномена понимания и представлений в качестве одного из его показателей в педагогическом взаимодействии.

Understanding and Representation's Connection in Educational Process

E.G. Yewdokimova

In this item is represented theoretical information about pedagogical and psychology connection basic of understanding and representation in educational process.

Иметь представление о какой-либо структуре не означает пассивно воспринимать ее как таковую; это значит, переживать ее, возобновлять, жить с ней, обретая ее имманентный смысл.

Феноменология восприятия
М. Мерло-Понти

В последнее время в отечественной педагогике и психологии проблемы понимания и его показателей выходят за рамки когнитивного подхода, связанного с усвоением понятий (как при традиционном рассмотрении) и соответствующими показателями (точностью, глубиной, полнотой и т.д.). Проблема понимания рассматривается в русле субъектного подхода, смысловой педагогики, интерпретативной дидактики, филологических оснований понимания и педагогического дискурса и т.д., охватывая когнитивный и экзистенциальный аспекты исследования. Углубление тематики исследований исключительно в область познавательного аспекта понимания в настоящее время осмысливается в научном сообществе как недостаточное в связи тем, что постепенно утрачивается связь с целостностью человека¹.

Представление о целостности понимания человека, интегрирующее познавательный и экзистенциальный аспект его рассмотрения, содержится в философских основаниях постнеклассической науки, в гуманитарной методологии, в герменевтическом под-

ходе. Постнеклассическая научная рациональность предполагает прояснение аксиологических оснований теоретических построений, их дополнительности и историчности. При этом подразумевается, что каждый из принципов, подходов имеет свое предназначение, может быть актуален в качестве объяснительного принципа при определении его границ, «категориальной сетки», области и времени применимости среди других². Принимается во внимание, что все парадигмы в определенной мере истинны. Неклассическая парадигма не отменила классическую, но указала ее место, диапазон применимости. А постнеклассическая организация знания помогает найти место в общенаучной картине мира для любой теории, любого подхода. Применительно к вопросу о характере репрезентации реальности в сознании человека она позволяет отойти от проблемы истинности и полноты знания и перейти к вопросу его достоверности, доверия со стороны человека.

Гуманитарная методология выявляет значимость индивидуальности, многозначности, разнообразия понимания человеком мира, самого себя (В. Дильтей, В. Виндельбанд, П. Риккерт). Это становится возможным благодаря принципам историзма, коммуникативности, неопределенности («недоконцептуализированности понятий»), современности, событийности при рассмотрении «поступка», «участия», «совместности» (М.М. Бахтин), «заботы» в палитре описания связи человека с миром.

Коммуникативность обеспечивает дополнительность подходов к изучению феномена понимания, выделяя важность моментов соотношения и согласования теоретических положений различных подходов. При этом процедуры соотношения и согласования выступают в качестве механизма осуществления понимания субъектов на всех уровнях



теоретического анализа и практики для всех областей педагогического взаимодействия.

Психологическое пространство понимания выступает как сотрудничество с другими, направленное на выработку «совместного знания», ценностей в момент воссоздания и конструирования совместного смыслового поля.

Наиболее полное воплощение установка исследований на целостность человека получила в субъектно-деятельностном подходе и в психологии человеческого бытия (С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, З.И. Рябикина). Сознание и деятельность, мысли и поступки оказываются не только средством преобразования бытия, в мире людей они выражают подлинно человеческие способы существования³. На основе своего понимания, характерного для него образа мира, ценностных отношений и практик решения возникающих задач человек обнаруживает, тематизирует и решает проблемы, возникающие в процессе жизнедеятельности.

Как способ бытия личности (С.Л. Рубинштейн) понимание в процессе развития человека обретает социокультурное оформление, которое однако не может полностью охватить его индивидуально-конкретного внутреннего наполнения. Данное социокультурное оформление понимания происходит в целостных диалоговых отношениях со значимыми людьми. При этом осуществляется процесс понимания, упорядочивание образов и представлений. Кроме того, в данный момент закладывается образ целостных диалогических отношений, опыт участия в них и возможности конструирования, личностной значимости данных отношений, что является основанием возможности их последующего разворачивания.

С.Л. Рубинштейн выводит «понимание» за пределы классической трактовки как «общения с текстом», рассматривает его как условие общения реальных людей, как основу рассмотрения процессов понимания не только текстов, но и другого человека.

Важно, что ученый выявил в познавательных процессах в речи, мышлении коммуникативный аспект, поскольку рассматривал понимание не только как обобщение отношений, но ввел в представление о комму-

никации ребенка со взрослым момент взаимопонимания партнерами друг друга. Он показал, что понимание является условием этого общения, выявил необходимость работы понимания в связи с тем, что в тексте элементы даны в том виде, в котором они не прямо входят в мыслительный образующий контекст. Этот тезис является доказательством необходимости преобразования, реконструкции текста в соответствии с другой системой связей из другого контекста: «Для понимания необходимо повернуть все элементы такой стороной, чтобы они выступали в том качестве, которым они включаются в данный контекст, в образующие его связи»⁴.

Проявляя свое стремление быть понятым, человек встречается с принятием или непринятием его самораскрытия, самовыражения, с невозможностью полного совпадения индивидуального и общественного. Освоение и закрепление успешных отношений, где осуществилось принятие самораскрытия человека, закрепляется в целостном опыте взаимодействия в контексте ситуации. При этом существенными становятся не только те обобщения, интерпретации, которые выстраивает личность, проблемы, которые она решает, но и сама готовность обратиться к согласованию не только в познавательном, но прежде всего в коммуникативном аспекте, к воссозданию целостности диалоговых отношений. Согласование выстраивается между личностным представлением и общественным, между прежними и актуальными для самого человека представлениями на основе обращения к его «должному», к его ценностно-смысловым основаниям.

Этот осознанный или интуитивный опыт жизненных решений и составляет «Я-концепцию» личности, которая связана именно со способом взаимодействия личности с действительностью, теоретически и практически выработанным ею в жизни (К.А. Абульханова).

Выстраивание отношений, их усложнение выделяет необходимость не только понять, что передано, но и самому утвердить и утвердиться в своем понимании. Таким образом, у человека образуется единство стремления «понять и быть понятым», оформляется целостность понимания как диалогического отношения.



Продолжением традиции целостности в отношении рассмотрения феномена понимания выступают работы А.В. Брушлинского. Им обосновывается объединение в активности субъекта векторов сознания, действия и созерцания как образующих контекст его интерпретации и понимания. Признавая значимость проблемы изучения целостности понимания, следует обратиться и к представлениям об относительности данной целостности, признавая ее существующей только процессуально, в идеале «стремления», но не обретения (М.Бахтин).

Несмотря на значительный интерес к исследованию понимания, признается сложность данного изучения, неуловимость его показателей. Среди проблем исследования понимания наиболее актуальными представляются обоснование его личностной принадлежности (выявление оснований личностного аспекта понимания, понимающей личности), а также показателей понимания. Как способ бытия личности, понимание является характеристикой личностного самоопределения. Рассмотрение особенностей понимания в русле личностного самоопределения позволит перейти к решению педагогических вопросов, связанных с преодолением отчуждения учащихся от образования. Это становится возможным на основе выявления условий становления среды понимания в педагогическом взаимодействии.

Решение данных вопросов нами осуществляется на основании представлений о континуальности понимания (неразрывность «аффекта и интеллекта» – Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), в русле онтологического и диалогического подходов (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев). В качестве показателей понимания как личностного свойства нами рассматриваются представления личности (К.А. Абульханова), свидетельствующие о целостности человека, наряду со «значимым переживанием» (Л.С. Выготский, Ф. Василюк), а также понимающее поведение вместе с действиями по выявлению и конструированию возможностей его осуществления в актуальной ситуации.

По аналогии с проблематикой «мыслящей личности» (К.А. Абульханова) можно оформить проблему понимания как *понимающей личности*. Личностный аспект по-

нимания раскрывается через личностный характер выявления и самоопределения в ситуации смысловой неопределенности, встречающейся на жизненном пути личности, начало которой исследователи связывают с юношеским возрастом (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Е.Ф. Рыбалко), но не сводят к нему (С.Л. Братченко, Дж. Бюджен-тал)⁴. Поиск и определение личностью своей позиции в этой действительности, в условиях разнообразных влияний, своей идентичности и идентификации – все эти жизненно-практические самоосуществления, самореализации, актуализируя ее сознание, требуя его «работы» (К.А. Абульханова) и «работы понимания» (В.П. Зинченко).

Личностный характер понимания позволяет обратиться к представлениям (социальным, обыденным) личности как одному из его показателей. Социальные представления рассматриваются как канал между индивидом и реальностью, которая оказывает на него влияние помимо его сознания. Представления – особая форма обыденного коллективного знания, усваиваемого отдельным индивидом. Основные функции социальных представлений – сохранение стабильности сознания, детерминация поведения, интерпретация фактов и их включение в существующую у индивида картину мира (С. Московичи)⁵.

Кроме социально-психологического аспекта представлений, для нашего рассмотрения проблемы понимающей личности значимо признание их личностного характера⁶, при котором они рассматриваются в качестве одной из процедур социального мышления личности наряду с проблематизацией, интерпретацией, категоризацией.

Одни представления, чтобы стать принятыми, требуют усилий личности, другие механизмом защиты блокируются, отвергаются, третьи – усваиваются автоматически. Представления обладают и тенденцией к стабильности, «привычности» (на основании ценностной иерархии сознания), и изменчивости, связанной с функциональностью отношений внутреннего и внешнего. В этом процессе одни представления служат «подтверждением» других и тем самым возрастанию субъективной уверенности в них. Это отличает представления от понятийного



мышления, основанного на процессах обобщения. Представления дают возможность сознанию осуществлять фокусировку на проблемах. Понимание, в свою очередь, предваряет нахождение и выявление проблем как лично значимых, связывает их решение или значимость самой ситуации решения с ценностно-смысловым основанием человека.

Следовательно, в образовании в качестве условий становления среды понимания необходима организация согласования различных представлений. Это предоставит возможность для обретения им большей определенности в актуальной ситуации и уверенности в собственных силах обретения практики выстраивания целостных отношений, способствующих творческому участию в процессах согласования. Поскольку личность в отечественной педагогической и психологической науке рассматривается через призму единства личности, деятельности и общения (Б.Ф. Ломов), следует определить психологические и педагогические основания данной организации в педагогическом взаимодействии.

В целом представления могут являться одновременно когнитивными и ценностно-смысловыми образованиями.

Представления обобщаются иначе, чем понятия: они не выявляют сущность, а лишь в своей системе, взаимодополняя или противореча друг другу, создают целостную «картину действительности», положения вещей относительно субъекта. *Они содержат ценностные ориентиры*; благодаря наличию и актуализации представлений появляется возможность понять и отнестись к чему-либо в зависимости от значимости для личности.

Кроме когнитивной и ценностной областей представления связаны с чувствами, мотивами и другими динамическими особенностями личности. Личность, имея неопределенные представления, желает достичь их определенности или большей ясности и употребляет усилия, в которых слиты волевая и интеллектуальная активность.

В отличие от понятий представлениям присущ субъективизм. Применение в организации педагогического взаимодействия ситуаций для актуализации лично значимых проблем, вопросов, отношений не только фиксирует область значимых проблем или

их связь с изучаемыми вопросами. В данном случае обнаруживается значимость участия и для личности, и для самого процесса взаимодействия. Это способствует обнаружению участниками взаимодействия собственных возможностей встраивания в педагогический дискурс, выстраиванию личностных отношений в социокультурном контексте посредством предмета.

Для детализации возможности рассмотрения представлений в качестве показателей понимания обратимся к имеющимся вариантам их употребления. Например, на основе двух логических аспектов употребления понятия представление выделяют как когнитивный акт (о чем-то), наглядный образ предмета, воспроизведенный по памяти в воображении, различающийся по степени рефлексивности и подлинности, и представления как объективизация восприятия и коммуникативный акт (представление чего-то).

Кроме того, рассматривается градация видов представлений:

- драматическое – передача информации в виде сценического действия;
- нарративное – любого вида повествования;
- визуальное – изобразительное, скульптурное, рекламное;
- вербальное – интервью, дискуссии, речи, лекции;
- технологическое – мультимедийная демонстрация⁷.

Неклассическая социальная теория рассматривает представления исходя из признака соотнесенности субъекта и объекта познания. Например, в феноменологии мир объектов (презентация) мыслится не как данный, а как заданный, как «коррелят сознания» (Ф. Brentano, Э. Гуссерль). В концепции социального конструктивизма обосновывается конвенциональность социального мира, выстраиваемого в процессе согласованной коммуникации.

Основными принципами социального конструктивизма признаются *дефундаментализм* (объективной реальности не существует, социальная реальность – продукт непрерывного человеческого производства); *социальное явление не определено внеположной природой вещей*, оно существует не по



необходимости, а за счет социальных событий и фактов, являясь их выражением; *процессуальность* (деятельностный характер конструирования и усвоения социального опыта); *социальное существует и возникает через непрерывную коммуникацию*; *символический характер знания* (познание и конструирование реальности происходит посредством символов и значений, общезначимых для конкретного культурно-исторического контекста); *относительность знания* (знание как совокупность конвенциональных дискурсивных артефактов, исторически и культурно локализованных); *принцип интенциональности* (именно сознание, направленное на предмет человеческого интереса, наделяет его значением); *интерсубъективный характер представлений как вида знания*; *знание не как результат познания, а как производное от конкретных культурно-исторических отношений*.

Для представлений в качестве показателей понимания в данном случае значимо рассмотрение конструктивности педагогического взаимодействия, что предполагает выявление областей, в которых взаимодействие выстраивается по поводу представлений, а не понятий. На уровне индивидуальной картины мира, социальные представления рассматриваются как феномен, разрешающий напряженность между привычным и новым содержанием, адаптирующий последнее к имеющимся системам представлений⁸.

Представлениям, наряду со словами отводится значительная роль в определении мира: социальный мир рассматривается как место борьбы за слова; изменить слова и представления – значит, изменить вещи, так как слова в значительной мере делают вещи (П. Бурдьё). Конструктивистский подход предполагает, что значения не содержатся ни в вещах, ни в индивидуальном сознании, фиксирующем значения в языке. Тем самым обосновывается влияние взаимодействия на использование системы знаков и понятий, способствующего соотнесению индивидуальных чувств и понятий с общекультурным способом осмысления мира.

На основании определения репрезентации как процесса, с помощью которого участники культуры используют язык для про-

изводства значений (С. Холл; S. Hall)⁹, можно выделить области актуализации представлений во взаимодействии.

Рассматривается три формы репрезентации:

1. Рефлексивная (миметическая) – как отражение реальности, существующей до и вне знака и языка. Рефлексивный подход предполагает, что значение заключено в самом объекте, личности, событии. Данное рассмотрение сходно с представлением о культуре как объединяющей системе на основе заложенных смыслов, открыть которые представляется основной задачей членов культурного сообщества.

Определение границ данной области является задачей не только методической, но и этической. Это суждение оказывается верным в связи с тем, что ее сужение за счет включения личностной трактовки норм в данной области затрудняет процессы социализации, а неправомерное ее распространение на другие области взаимодействия снижает возможность становления в нем среды целостного понимания. Названная область взаимодействия более других отражена в программных документах учебных предметов среднего и высшего образования (так называемые ЗУНы).

2. Интенциональная репрезентация как выражение точки зрения автора или разговаривающего, связана с личностным уникальным значением и пониманием мира посредством языка. В данной области можно выделить неоднозначное соединение означаемого и означающего, что предопределяет *возможность* разнообразия и вариативности индивидуальных проявлений. В педагогической психологии одной из первых обратила внимание на данные возможности педагогического взаимодействия Н.А. Менчинская.

3. Конструктивистская репрезентация как активный процесс конструирования, наделяния смыслом внешнего мира, интерпретации в педагогическом взаимодействии также основывается на неоднозначности означаемого и означающего, к чему добавляется возможность встраивания в дискурс, переформулирование, обнаружение нового контекста, конкретизация социокультурных форм в творческих замыслах. Именно в данной области, по-видимому, проходит семиотиче-



ская граница, обозначенная Ю.М. Лотманом как возможность осуществления диалогических отношений.

Таким образом, в процессе актуализации представлений как внутренних элементов понимания обнаруживается и специфика понимания, и возможность его дальнейшего разворачивания.

Примечания

¹ Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М., 2005.

² Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2003.

³ Рубинштейн С.Л. О понимании. Проблемы общей психологии. М., 1976. С.235–237.

⁴ Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала. М., 2001; Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1998. Вып.2. С.56–66.

⁵ Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. №1. С.3-18; №2. С.3–14.

⁶ Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч.3. Социальные представления и мышление личности. М., 2002. С.88–103

⁷ Паутова Л.А. Повседневное представление о стабильности. Омск, 2004. С.37.

⁸ Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990; Брокмейер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. №3. С.29–43.

⁹ Паутова Л.А. Указ. соч. С.45.

¹⁰ Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С.6.