

**А. И. Макаров,
Д. Е. Скворцов**
(Волгоград)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ ПОНИМАНИЯ И ВОЗНИКНОВЕНИЯ СМЫСЛОВ

В статье педагогический процесс представлен в качестве интерактивного пространства диалога, являющегося универсальным образовательным средством. Проанализированы содержание и особенности отдельных форм, на основе которых возникают факты понимания и становления смыслов в сознании учащихся.

Среди множества разных целей педагогической деятельности сегодня наиболее актуально достижение взаимопонимания между обучающим и обучающимся: понимание позволяет погрузить информацию в долгосрочную семантическую память, в отличие от механизма импринтинга. В случае запоминания через повторение тоже остаются следы в долгосрочной памяти, но они не порождают обширных семантических сетей и при извлечении из памяти воспоминаний не помогают различить старое и новое. Фактор понимания лежит в основе формирования любого опыта. Без понимания нет осмысления, без осмысления нет процесса формирования компетенций.

Мы убеждены, что провозглашенный компетентностный подход назрел объективно, но, к сожалению, далеко не всеми педагогами это осознанно субъективно. При реализации принципов компетентностного подхода придется столкнуться с некоторыми трудностями. Прежде всего, передаваемые знания требуют предварительной рефлексии материала самим педагогом, его соединения с личным опытом. Только поняв и освоив этот механизм реконнекта, педагог сможет организовать урок так, чтобы передать этот навык обучающимся. Он совершенно необходим, что осознается уже даже учащимися. Так, по социальным сетям гуляет среди школьников фраза: «Школа нас готовит к жизни в мире, которого не существует». Еще одна сложность связана с тем, что ученик не является пустым сосудом для наполнения его знаниями. Ко времени появления в школьном классе он обладает достаточно сложной семантической памятью. Для того чтобы привлечь активное внимание ученика и создать новые семанти-

ческие связи в памяти, необходимо учитывать тот образ культурного целого, который у него уже есть и перестраивать его в соответствии с задачами урока.

Мы убеждены, что нужно пересмотреть традиционный для аристотелевской педагогики образ учителя как сосуда, наполненного знанием культурного целого, и ученика, как пустого сосуда, в который переливают знания и навыки. И ученик, и учитель – оба сосуда, наполненные необходимым для понимания социокультурного целого, частями которого они стали в процессе социализации: ученик – в процессе первичной социализации, а учитель – вторичной и последующих стадий. Важно здесь то, что уже первичная социализация вполне позволяет понять всю сложность мира. Не *знать* обо всем во всей сложности, а – *понять*. На основании этой идеи Платон строит свою знаменитую теорию анамнеза, в которой утверждает, что все люди уже всё знают, однако не все могут вспомнить то, что они знают [1, с. 446–447]. И поэтому дело учителя – помочь «вспомнить» ученику то, что потенциально уже есть в его памяти, черпающей образы в коллективной памяти его референтной группы, в логической структуре языка, которым он владеет.

Предлагаемая нами модель педагогического процесса ориентирована на взаимное понимание субъектов образования. Педагог в процессе своей работы (на интерактивном практическом занятии) сам превращается в ученика, то есть «забывает» свои знания, вернее проблематизирует их. Он теперь – исследователь, который позволяет своему мышлению и мышлению других, учащихся, идти за предметом своего внимания. Багаж знаний учителя в этой ситуации пуст, но он обладает

компетенцией моделировать процесс поиска знания, организовывать научный поиск, не вбрасывая содержания своей памяти. При этом добиться достаточного понимания можно только в результате неторопливого исследования. Для этого, в соответствии со вторым правилом метода Декарта, педагогу нужно брать атомарные фрагменты из предметной области (второе правило метода Декарта гласит, что каждую проблему нужно делить на столько частей, сколько возможно и необходимо для наилучшего ее разрешения) [2, с. 260]. В свою очередь, ученики будут вынуждены эксплицировать необходимые для исследования представления о мироздании из своего личного опыта, соединяя их с актуальной и конкретной ситуацией, обсуждаемой на уроке. В случае же, когда они принимают предлагаемую учителем картину мира (предметной области изучения), она наслаивается на уже имеющиеся у них картины; в итоге возникает некогерентная, зачастую очень спутанная система представлений.

Другими словами, учитель здесь ничего не знает заранее, но умеет создать ситуацию рождения нового смысла, а ученик уже знает многое, но попадает в ситуацию пересмотра своего опыта. В соответствии с этим принципом сократической майевтики цель этого этапа – создать для ученика ситуацию, в которой последний сам стал бы тем же, чем является педагог, то есть исследователем предметной области, конкретного атомарного объекта этой области. Это и является работой не со знаниями, а с компетенциями, исходным положением в педагогической работе для разного рода практических занятий. С такой практики возникновения понимания в результате исследования начинается продуктивный переход к усвоению знания того культурного целого, которое только теперь может быть воспринято со значительно возросшим вниманием.

Итак, общая схема такова: вначале учитель получает ясную картину преподаваемого предмета для себя, затем создает ситуацию активного непонимания для себя и учеников. Эта ситуация требует апелляции к уже имеющимся представлениям и ведет к их изменению, и в итоге возникают новые смыслы, включаемые затем педагогом в нужный культурный контекст. Таков механизм понимания.

Рассмотрим теперь механизмы возникновения смысла как результата воображения в

сознании и закрепления его в образе памяти как фигуре воспоминания. Сознание – это не пустой сосуд для информации, оно обладает формами, активно влияющими на процесс познания. Функция формы для формирования понимания – ограничение предмета. Предмет наделяется смыслом только при наличии границ и при осмыслении этих границ. Осмысленность – это придание границ. Понять, как возникает смысл в сознании, нам помогают теория диалога и техника аргументированной дискуссии. Нужно рассмотреть педагогическую деятельность как процесс, онтологически укорененный в таком модусе бытия речи, как диалог. Именно ситуация диалога, попеременного обмена высказываниями, позволяет точнее зафиксировать формы сознания, ответственные за осмысление предмета.

Прием дискуссии можно внедрять во многие формы педагогического процесса: от начальной до высшей школы. Первое, на что следует обратить внимание педагогу, идущему по пути формирования автоматизмов понимания собеседника, – это логическая структура высказываний при аргументированном обмене утверждениями. Элементарная ячейка дискуссии – это тезис, аргумент и логическая связка между тезисом и аргументом. Эта простая логическая форма для рассмотрения предмета – основа дискурсивного мышления.

При обсуждении говорящим часто неясны тезис, аргументы в его поддержку или связи между высказываниями. Если перед учителем стоит цель удерживать ясность логической конструкции речи, то основной задачей становится формирование понимания. Крайне важно отметить, что работать над прояснением формы дискуссии нужно столько времени, сколько оно потребует. Перевод содержательного аспекта высказываний на задний план внимания, для того чтобы прояснить логическую чистую форму, не приводит к потере смысла, но способствует кристаллизации его запоминания. Возникновение понимания предмета связано с удержанием формальных границ высказываний. Корректная форма приводит к понятности содержания – так решается одна из возможных проблем понимания. Одновременно участники диалога оттачивают компетенцию логического мышления. Здесь одна из точек соединения знаниевого и компетентностного подходов в образовании.

Вторая граница, с которой мы сталкиваемся в диалоге, связана с основаниями аргументации. Часто бывает, что, несмотря на формальную корректность высказывания, сложно с ним согласиться. Здесь речь идет о психологическом эффекте убежденности говорящего в истинности того, что защищается в речи. Мы называем эту особенность «эффектом ложной ясности». Такой эффект создают ментальные установки, которые заставляют мышление двигаться в определенной плоскости. Наиболее распространенные установки – это *логическая, этическая, эстетическая, а также прагматическая и экологическая*. Та или иная установка диктует подбор аргументов для защиты своего образа истины, отбрасывающего свет на предмет обсуждения. С точки зрения ценности логики истинно то, что соответствует ее законам. Этическая установка заставляет нас принимать за истинное то, что кажется нам моральным. Эстетическая установка проявляется в неприемлемости безобразного, хотя с точки зрения логики это – равноправный с иными элемент рассуждения. Прагматически ориентированное сознание может выбирать любые аргументы для победы в споре. Экологическая установка характерна для защиты своих убеждений от любых чужих влияний, нарушающих психологический баланс спорящего.

Названные установки, влияющие на выбор аргументации, действенны, так как связаны с трансцендентальными основаниями европейского самосознания. Логика есть основа познания в европейской философской и научной традиции, этика опирается на универсальные принципы морали, а эстетика – на трансценденталистские категории прекрасного и возвышенного. Прагматическая установка естественна для большинства человеческих действий, а экологическая связана с биологическим инстинктом самосохранения. Все это обеспечивает устойчивость таких форм в психике, главным образом в ее бессознательной части.

Исходя из рядоположенности названных установок видно, что они в плоскости диалога равноправны, но если мы их выделяем как обособленные формы, значит мы наводим границы. Важно, что эти границы одновременно помогают и мешают осмыслить предмет, создавая в моменты осмысления предмета чувство истинности аргумента («здравый смысл»), его строй и систему причинно-след-

ственных и ассоциативных связей. Проблема в том, что рассматриваемые формы, реализуя смысл предмета в сознании, мешают его развитию за рамки конкретной формы.

Конечно, в сознании человека, обдумывающего какой-либо предмет, все названные формы присутствуют в потенции, но актуализируется в момент осмысления предмета какая-либо одна из них. То, какая именно форма оказалась актуализирована, в рамках какой фигуры воспоминания начало протекать мышление о предмете, можно выявить, анализируя речь. Поэтому педагогу очень важно освоить герменевтику как письменной, так и устной речи обучающихся. Актуализованная установка, форма выступает в качестве некой «приказывающей» формы мышления [3, с. 20], императивно разрешающей принять один смысл и запрещая другие.

Но как в таком случае однозначного выбора можно говорить о понимании – ведь понимание, как уже было сказано, возникает всегда на границе? Здесь мы выходим на типологию понимания.

Первый вид понимания возникает как эффект осознания истины, в результате признания факта логической корректности речи, признания всеми участниками группы правоты говорящего.

Второй вид понимания основан на рефлексии, то есть движении мышления к границам названных форм аргументации и далее, к межграницному пространству мысли. Рефлексия здесь заставляет выйти из режима «хождения в истине», который ограничивает осмысление рамками конкретной формы. Рефлексия в этом случае проблематизирует интерсубъективность диалога. Конечно, рефлексия направлена на формы мышления, но сама она не формальна, так как увидеть что-либо как целое можно лишь снаружи этого целого, перестав в момент зрения быть его частью. Поэтому рефлексия, оперируя формами осмысления предмета, дает возможность сознанию получить опыт парадоксального восприятия предмета помимо любых форм. Здесь, на уровне сходства опыта рефлексии участников диалога, кроется возможность иного понимания предмета, которое может быть общим в трансцендентальном смысле.

Нужно сказать, что и понимание на формальном уровне, в рамках обсуждаемых режимов истинности также может быть трансцендентально, так как эти формы в той или

иной степени универсальны для всех носителей конкретной культуры. Более того, только благодаря этим формам возможно понимание в большинстве случаев, и одним из ярких его проявлений является ситуация «схватывания с полуслова», когда беседующие выгодно друг для друга пребывают под влиянием той или иной установки сознания – культурной доминанты. И наоборот, часто случается, что говорящие на одном языке представители одной культуры не имеют возможности прийти к согласию (требуемому предварительного понимания), так как установки аргументации конфликтуют друг с другом – как, например, формальная логика и экология, эстетическая установка и этическая.

Итак, первый вид понимания здесь основан на ясности формальной причины аргументации. Это понимание связано с тем, что Аристотель называет «общим чувством» (Аристотель говорит о κοινὴ αἴσθησις, выделяя эту способность души как промежуточное звено между чувствами и разумом) [4, с. 391–452]. Второй вид понимания опирается на рефлексию – фиксацию способа понимания предмета – и имеет межсубъектное измерение, через речь.

Третья граница, благодаря которой возникает понимание, также связана с конкретными скрытыми формами в сознании – пресуппозициями. В лингвистике и логике этот термин означает неявный «семантический компонент предложения (суждения – Р), который должен быть истинным, чтобы предложение (S) имело в данной ситуации истинностное значение, то есть было либо истинным, либо ложным» [5, с. 396]. Пресуппозиция – это мировоззренческая установка или представление о мире, – оставаясь скрытой для автора высказывания, она влияет на понимание любого предмета, так как она есть рамка его миропонимания и мироощущения. Пресуппозиции, как любые фреймы, помогают и мешают пониманию: в случае их совпадения у говорящих – помогают, в случае расхождения – мешают. И если в обыденном общении пластичность языка помогает уравнивать семантические расхождения, то в педагогической ситуации, когда речь идет о точности мышления, пресуппозиции требуют своей экспликации.

Приведем лишь один пример пресуппозиции, выявленный нами у преподавателей. Это мировоззренческая установка на инфантилизацию учеников и студентов. Она в частности

выразилась в следующих речевых формах: «ученики – это мои малявки», «нужно идти читать лекцию детишкам (о студентах)», «аспирантка, эта моя малышка, защитила диссертацию». Нужно ли говорить, что эта установка амбивалентна: она может принести как пользу, так и вред в педагогическом процессе в зависимости от ситуации. Но в любом случае педагогу необходимо осознавать это основание своей речи и мышления.

Мышление неразрывно связано с языком, так как зафиксировано может быть только в языке – в речи или на письме. Язык же имеет собственную объективную природу, свойство которой таково, что он «говорит через человека», а не наоборот. В качестве гипотезы, которая ждет своей разработки, можно предположить, что источником схематизмов сознания, пресуппозиций или имплицитной логики сознания («логики мифа») являются глубинные структуры языка [6].

Образное мышление, более естественное для сознания, чем абстрактное (которое требует практики и дисциплины), имеет предварительное содержание – базовую метафорику. При первичном рассмотрении эти метафоры распадаются на оппозиционные и формируют диады смысловых, пресуппозиционных основ, неосознанных установок, влияющих на процесс осмысления предмета мысли. Вот некоторые из таких пар: иерархия-сеть, организм-механизм, глубина-поверхность, цикличность-линейность, игра-серьезность (реальность), множественность смыслов – наличие одного верного смысла, избыток-нехватка и т.д.

Пары пресуппозиций представляют собой парадигмальные метафоры, которые продуцируют ряды образов. Так, например, метафора организма влечет за собой образы динамики и изменения, а метафора механизма – статики и предсказуемого порядка; метафора глубины связана с образами скрытости, сопротивления, слоистости предмета, а метафора поверхности предполагает образы освещенные, данные в открытости, феноменальные и т.д.

Эти пресуппозиции могут быть проанализированы участниками коммуникации для того, чтобы состоялось глубокое осмысление основ диалога.

Понимание текста основано на соединении имплицитного смысла воспринимающего текст и имплицитного же смысла автора

текста. Сложность во взаимопонимании часто связана с расхождением участников коммуникации по полюсам пресуппозиционной пары. Даже выявление пары в виде прямого указания на нее решает проблему понимания лишь отчасти, так как в сознании сохраняется привязанность к своей укорененной в бессознательном пресуппозиции и антипатия к противоположной. Эти привязанность или антипатия, являясь иррациональным фоном, могут и не быть выражены в форме эмоции, однако также связаны с «общим чувством», отвечающим за оценку истинности суждения. Здесь мы сталкиваемся с опорой мышления, находящейся между логикой и языком, переходящей в сферу воображения и памяти.

Для перехода к четвертой границе понимания рассмотрим специфику образного мышления как точки пересечения воображения и абстрактного мышления. Если абстрактное мышление оперирует схемами [7], то образное – образами. Схема, по Канту, – это то, посредством чего в сознании представляется предмет в своей предметности, или общее «как» предмета, а образ – это то, что из себя представляет предмет как таковой, или «что» предмета. «Так, число 5 или представление о каком-нибудь определенном треугольнике являются образами. Представление же о числе вообще или о треугольнике как таковом, не ограниченное частью объема, есть схема» [8, с. 223].

Уточним смысловое наполнение терминов «образ» и «схема» как единиц мышления, представив их в качестве антонимов. Если образ всегда помещен в контекст и конкретен, то схема абстрактна и создает сам этот контекст. Образ наличествует в мышлении в виде совокупности конкретных черт и поэтому феноменален, в то время как схема дает представление о сущности схематизируемого предмета. Образ присутствует в мышлении как вещь в ее индивидуальной форме, а схема представляет отвлеченные от индивидуальных черты. Рассмотрение способа связывания в мышлении, соответственно, образов и схем, приводит к обнаружению иных свойств. Образ связывается в мышлении с иными образами символически (в случае поиска родственных образов), а схема соотносится с иной схемой путем соответствия знаков. Отсюда – дискретность схемы, ее регулярность, и бесконечность символизации образа.

Анализ пары схема-образ рождает гипоте-

зу, связанную с проблемой понимания. Эта гипотеза состоит в утверждении, что понимание возникает как результат последовательного воздействия на сознание двух единиц мышления: схемы и образа. Соответственно, речь идет о двух способах понимания – схематическом и образном. В первом случае, для того чтобы возникло осмысление, необходимо, чтобы образ предмета был означен и схематизирован. Во втором случае схема предмета должна быть представлена в виде образа, который создает наглядность содержания мышления. Например, идея восприятия может быть объяснена с помощью метафоры зеркала или в научных терминах психологии.

Польза применения схематического или образного объяснения состоит в том, что оно учитывает специфику понимания конкретного ученика. Идентификация совершается путем анализа форм речи учащегося и выявления склада его мышления. Если кто-то не может обойтись без пространственной метафоры, то иные сохраняют мысль на абстрактном уровне при понимании предмета.

Диалектика схемы-образа, безусловно, связана с фигурой герменевтического круга: схема в данном случае отражает целое осмысляемого объекта, а образ – его часть. Процесс человеческого понимания носит циклический характер (от образа к схеме и наоборот). Чем больше времени уделяется решению задачи понимания, тем выше уровень осмысления.

Абстрактное и образное мышление могут быть поняты как последовательные процессы исходя из следующей когнитивной темпоральной схемы:

- возникновение перцептивного образа в сознании;
- воображение и запоминание образа (краткосрочные образы памяти);
- возникновение понятия-образа (образы семантической памяти);
- возникновение понятия-схемы (концепты);
- формирование смысла.

Образность предмета и его схематизация – основные техники превращения непонятного в понятное, и они действуют педагогически, когда в мышлении фигурирует еще один ограничительный элемент.

Пятым элементом организации процесса понимания служит фигура вопроса. Возвращаясь к образам пустоты и полноты приме-

нительно к семантической загрузке культурного целого в память, следует отметить, что вопрос – это механизм, позволяющий обнаружить неявную лауну смысла. Образ предмета, который является итогом педагогической работы применительно ко всем участникам этого процесса, есть всегда ответ на некоторый поставленный вопрос.

Говоря об образе в данном контексте, следует различать перцептивный образ и образ памяти, с одной стороны, и актуальный образ-смысл, с другой. Для актуализации смысла нужно отрефлексировать образы первого порядка путем вопрошания. Здесь мы возвращаемся к логическим основам аргументации. Корректное вопрошание приводит к тому, что существующий в сознании учащихся объект проблематизируется, становясь из понятного (часто ложно понятного) непонятным, что приводит к искомой начальной педагогической ситуации. Центральной ценностью ее организации является герменевтическое, активное непонимание. Оно начинается всегда с фиксации любой неясности, связанной с предметом разговора: коммуникативной,

языковой, смысловой, организационной. Среда диалога в целом подлежит осмыслению педагога и учащихся, и здесь важно внимание ко всем ее элементам.

Нехватка смысла концептуализируется педагогом как нехватка знаний, компетенций или потраченного на осмысление времени. Заполнение этой пустоты и есть процесс образования, то есть постоянного достраивания картины предмета обучения и педагогического процесса как такового. Этот процесс в конечном счете составляет одну из основ культурной традиции в целом.

Предлагаемый образ педагогической практики не является чем-либо экспериментальным и искусственно сконструированным. Его элементы и установки восходят к классическому образцу европейской интеллектуальной традиции, где главной ценностью всегда являлась свобода мышления. Сегодня необходимо вновь обратить внимание на этот подход, который может служить основой для конкретизации процесса понимания в различных практиках, в которые включен человек как существо мыслящее.

Л и т е р а т у р а

1. Лосев А. Ф. Менон. Учение о припоминании // Очерки античного символизма и мифологии. – М.: Мысль, 1993. – 960 с.
2. Декарт Р. Рассуждение о методе // Соч. в 2 т. Т. 1. / сост., ред., авт. вступ. ст.: В. В. Соколов ; авт. примеч.: М. А. Гарнцев, В. В. Соколов ; пер. с лат., пер. с фр.: М. А. Гарнцев [и др.]. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
3. Макаров А. И. Феномен надындивидуальной памяти (образы – концепты – рефлексия) : моногр. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 216 с.
4. Аристотель. О душе // Политика. Метафизика. Аналитика : пер. с древнегреч. П. С. Попова. – М.: Эксмо ; СПб.: Мидгард, 2008. – 960 с.
5. Падучева Е. В. Пресуппозиция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 707 с.
6. Голосовкер Я. Э. Избранное: Логика мифа. – М.: Центр гуманитарных инициатив; СПб.: Университетская книга, 2010. – 495 с.
7. Розин В. М. Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 256 с.
8. Кант И. Критика чистого разума // Собр. соч. в 6 томах. Т.3. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.