

## **РЕФЛЕКСИЯ - АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛА И СМЫСЛОВЫХ СВЯЗЕЙ**

Определяя предмет акмеологии в контексте самодеятельности: “саморазвитие”, “самореализация”, “самообразование”, “самоконтроль”, “самосовершенствование”, “самокоррекция”, (3, 8), - академик Н.В. Кузьмина указывает также и на “продуктивные модели деятельности” (3, 13) как обеспечивающие педагогические эффекты качественного преподавания (качественного освоения учеником, студентом того или иного учебного материала). В связи с этим можно сослаться на сущностные акмеологические параметры, указанные автором: “проникновение в закономерности самодвижения преподавателя к вершинам мастерства и профессионализма деятельности может иметь основополагающее значение для совершенствования системы образования в целом, от детских садов до аспирантуры и системы повышения квалификации, поскольку главным критерием мастерства и профессионализма преподавателя являются качество подготовки его учащихся, уровень их готовности к самообразованию по данной дисциплине” (там же, 3).

Развивая тот же аспект успешного преподавания (равного эффективному обучению учащихся и студентов), академик И.А. Зимняя обращает внимание на то, что решается данная проблема благодаря личностно-деятельностному подходу, соотносящемуся с подходом личностно-ориентированным (2, 97). Это предполагает, “что в центре обучения находится сам обучающийся - его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность... цель занятия

может быть поставлена так: “сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач”. Такая формулировка означает, что обучающийся должен отрефлексировать наличный исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост” (2, 98). Примечателен в данном случае факт словоупотребления (“обучающийся” - вместо “обучаемого”), акцентирующего приоритет самостоятельности субъекта, мобилизации им своих ресурсов, как приметы современного образования в противовес авторитарной педагогике, навязывающей знания массам, без учета индивидуальных возможностей и потребностей, исключая личностный подход. И данное словоупотребление, и вся концепция основы организации образовательного процесса в целом вскрывают общие для передовой педагогической психологии и акмеологии интенции. Особого внимания заслуживает и оперирование понятием рефлексии, сближающее данные науки в плане осмысления “психических новообразований, которые есть результат психолого-педагогического воздействия в русле акмеологической целенаправленности (формула качества образования Н.В. Кузьминой).

### ***Чем отличается наш метод от знаниевых методов***

Трансляция знаний не может обеспечить развития мышления без развития в ученике, студенте способности к пониманию. Сущность понимания сводится к тому, что обретенные знания организуют систему в представлении обучающегося и всякое новое знание, включаясь в эту систему, становится функциональным, действенным. Применение знания, готовность на этой основе к деятельности в любой сфере - такова педагогическая цель при формировании языковой развитой личности, примета которой - способность к пониманию. Именно понимание

обеспечивает достройку в уме видимого, воспринимаемого мира - достройку по той линии движения, которая образует систему.

Понимание в художественной сфере представляет собой уровень более высокий, чем понимание в остальных сферах, потому что оно требует синкретического, целостного, развития личности - сочетания в ней рационального и иррационального. Понимание художественного языкового текста - это рациональное и иррациональное освоение содержательности литературного произведения, где “содержательность = содержание + смысл” (1, 38). Именно иррациональная составляющая может подсказать развитой языковой личности, что смысл великого произведения может быть невыразим, а попытка его сформулировать только уничтожит заложенный в произведении уникальный смысловой конфигуратор или объем смыслов превратит в плоскость, тем самым обеднив текст.

### ***Сформированность рефлексии как условие понимания***

Когда мы говорим об “ином уровне” понимания, мы подразумеваем высокое его качество, обеспечиваемое выработанной рефлексией. Если обучающийся способен распорядиться полученными знаниями, применить, включив их в активный запас, в той или иной сфере деятельности, если он способен устанавливать новые смысловые связи в работе над текстами разной природы, о нем можно сказать: это - рефлектирующая личность. Сформированная рефлексия - это ориентация ученика или студента на применение знания. Критерий - умение связывать весь предшествующий опыт (в случае с художественным текстом - опыт не столько рациональный, сколько чувственный, эмоциональный, связанный с переживаниями, уходящими корнями в иррациональную природу личности) и прежде полученные знания с постижением нового, более сложного, чем все

предшествующее, непосредственно в самом процессе “выработки алгоритма операций, предписываемых текстом” (4, 141-142).

При рефлексии, если она сопровождает лишь получение знаний, понимание выступает как присвоение знания и такое включение в опыт, которое обеспечивает регулирующую деятельность в соответствии с практикой. Назовем это когнитивной функцией понимания, необходимой при изучении таких предметов, как физика, химия, история и т.д.

Знания, отмечает академик А.И. Субетто, есть часть информации, которая прошла процедуру узнавания (распознавания), классификации, понимания (осмысления). Знания есть результат познания. В “эволюции знания” трансформации “знание - процесс” и “знание - результат” друг в друга образуют своеобразную ритмологию познавательного процесса: “знание - процесс” переходит в “знание - результат”, а последнее разворачивается в процессе реализации (мышления, проектирования) в новый “процесс - знание”. Знания есть результат учения, образования. “Трансляция знаний - процесс, пронизывающий всю триаду образовательного процесса: воспитание, обучение, образование - как передачу знаний в узком смысле слова. Не случайно В. Даль формирует семантическое тождество: знание - познание как плод ученья, опыта” (5, 59).

Бесспорно, такой уровень познания сопровождается когнитивным пониманием, наделенным рефлексией, потому что результат, стимулирующий обучаемого к дальнейшему восхождению на уровни проектирования, смыслового конструирования, формирования научных понятий, свидетельствует о потребности движения обучаемого от смыслов актуальных к смыслам формируемым. В таком случае, при активизации рефлексии, возможен переход на уровень смысловой. (Примечательно, что, как и прилагательное “смысловой”, глагол “осмыслить” имеет корень “смысл”, и, заключая в себе значение действия, напрямую, буквально,

выражает важнейшее качество понимания - наделить смыслом: сравним подобные по словообразованию глаголы: “о-дарить”, “о-благородить”, “о-ценить” и т.д. В подобном ряду глагол “осмыслить” получает особой насыщенности семантический компонент).

Смысловой уровень - более высокий уровень понимания, и если без него возможно освоение разных предметов и научных дисциплин, то освоение художественного пространства, в котором огромную роль играет художественная литература, просто невысказано. В противном случае мы имеем право говорить о частичном, т.е. ущербном, освоении.

Рефлексия при постижении художественного языкового текста - это такой механизм, который позволяет преодолеть непонимание благодаря осуществлению разных техник, курсируя в строго ограниченных пределах языкового поля (ноэмы, эносемы, дискурса, фрагмента). Рефлексия, в отличие от понимания, всегда задается рамкой или системой рамок внутри художественного текста. По образному выражению герменевтов, проекция рефлексии - окрашенная смысловым цветом выделенность фрагмента некоторой целостности, а проекция понимания есть сама целостность.

Рефлексия, сопровождая понимание, способствует выявлению, различению смыслов, опредмеченных языковыми средствами и ассоциатами другого ряда. Понимание благодаря рефлексии обнаруженные смыслы приводит в единую систему, иерархизируя их.

Если касаться иррационального плана понимания художественного текста, то здесь важно отметить следующее обстоятельство: в отличие от рационального постижения художественного текста, где фигурируют техники как рефлексивные, так и нереплексивные, иррациональное постижение невозможно без рефлексии вообще. Объясняется это тем, что рефлексия - это связка между приобретенным и приобретаемым опытом, в иррациональном аспекте это - момент узнавания знакомого переживания

(сопереживание) или абсолютно новое переживание, не свойственное читателю. Новизна чувственных усмотрений и включение их в имеющийся спектр рефлектирующей личности возможны лишь при условии действия рефлексии. В противном случае обучающийся не освоит целостно художественный текст и отсутствие рефлексии будет свидетельствовать об эстетической неразвитости данного человека. В практике это - распространенное явление: часто можно наблюдать “иррациональную глухоту” читателя. Так, он может воскликнуть: “Почему он, автор “Белой гвардии”, вдруг ни с того ни с сего обращается со страниц к своей маме, а в “Мастере и Маргарите” - прямо ко мне, призывая идти за ним неизвестно зачем и неизвестно куда? Что он, разве письмо пишет? Возможно ли подобное в книгах?”. Кроме недоумения, а то и раздражения, такой, рациональный, читатель ничего не испытывает к фрагментам, рассчитанным на иррациональное освоение их содержательности.

Говоря о признаках рефлексии в деятельности понимания у обучающихся, важно ориентировать их на фрагментарное постижение текста, на различение в языковом пространстве внутренних обособленных смысловых полей, подчас организованных автором послойно, не говоря уже о четком семантическом знании слов, составляющих произведение. Осваивая сегмент за сегментом (критерий: “понял / не понял”) в обозначенном условно круге текста, обучаемый выработает способность к пониманию рациональному и иррациональному - через набор обучающих техник, что в итоге сформирует его целостно.

Рассмотрим рефлексии с точки зрения масштаба и сложности уровней. По мере становления содержательности и рациональности в механизме познания и деятельности нарастала закономерность: увеличился временной лаг.

В соответствии с этим рефлексия расслоилась на короткопериодную, среднепериодную, длиннопериодную.

Короткопериодная рефлексия действовала на малых промежутках времени, обеспечивая механизмы жизнедеятельности (условные и безусловные рефлексы, унаследованные человеком от животных). Эта рефлексия присуща бытовой среде, и обеспечивается она традициями, ритуалами, семейным и клановым воспитанием и т.п. Ее короткопериодность объясняется действием внутри бытового мира.

Среднепериодная рефлексия была ориентирована на обеспечение деятельности, временной лаг которой не превышал обычных политических циклов от 3 до 11 лет. Примером среднепериодной рефлексии может являться наше обычное планирование жизни на год, пятилетие, десятилетие и выстраивание на этой основе моделей будущего, превышающих политические циклы (от 11 лет до бесконечности).

Длиннопериодная рефлексия строилась на накоплении массива знаний и их обобщении.

Существует традиция, приписывающая необходимость совершить определенные действия в 20 лет, в 30 лет и т.д. (“кто в жизни не имел... к двадцати красоток томных, к тридцати - долгов огромных, положенья - к сорока и к пятидесяти - денег, тот порядочный бездельник и валяет дурака” - характерная программа для испанцев определенного круга в переводе С.Я. Маршака). Такая рефлексия, присутствующая в самой жизни, с ее характерным временным диапазоном, перекочевала и в искусство, став одной из самых характерных его примет (анализ поколения, выраженного в герое, - ”Герой нашего времени”, “потерянное” поколение и т.п., анализ опыта деятельности - тургеневские и ранние толстовские рассказы). Естественна память прошлого в такого рода рефлексии - до дедов (греки

считали “древностью” все, что было до их дедов). И даже титанический роман “Война и мир” не выходит из этого временного диапазона.

Интеллектуализация рефлексии и ее качественно иное определение Локком, Кантом и Гегелем стали приметой Нового времени. Наука (еще со времен Древнего Египта) оперирует временными промежутками, далеко выходящими за рамки человеческой жизни и памяти. Чтобы предсказать солнечное затмение, жрецам Египта нужен был опыт наблюдений за небом не одного поколения. Еще более отвлеченными от обычной жизни были понятия и логические операции, легшие в основу естествознания, науки и техники Нового времени. Изменился сам опыт рефлексии, поскольку здесь невозможно было производить локковское “наблюдение над опытом деятельности”, наблюдать пришлось за осуществлением логических операций и т.д. Это настолько расширило временной диапазон, что из жизнеописаний родилась всемирная история, возникли идеи эволюции и прогресса, а от прогнозирования солнечных затмений человечество шагнуло к осмыслению процессов гораздо более отдаленного будущего (возможная тепловая смерть вселенной и т.п.).

Искусство не могло не отозваться на этот новый взлет человеческого гения. В нашем веке мы уже сталкиваемся с вхождением в искусство и этого, расширенного разумом, рефлексивного уровня. Искусство художественно обращается и к истории, и к возможным вариантам будущего, и к возможным онтологиям. Роман “Мастер и Маргарита” демонстрирует нам три временных уровня: бытовой (с короткими периодами), библейский (с масштабом Библии как реальной истории) и пласт вечности с разными онтологиями, отличными от человеческих измерений (Мир Божественный и мир демонический).

Три уровня рефлексии обеспечены тремя разными механизмами. Тщательно исследованы как интеллектуальная рефлексия (например, в



филологической герменевтике Г.И. Богина), так и рефлексия бытовая (в психологической герменевтике А.А. Брудного). Если брать поток современной литературы по герменевтике, то именно рефлексия синкретическая, способная соединять и удерживать все три уровня одновременно, в нем напрочь отсутствует. А как раз ее мы и считаем прерогативой художественной герменевтики.

В настоящее время в педагогике хорошо отработаны механизмы интеллектуальной рефлексии и вновь вызваны к жизни механизмы рефлексии бытовой. Наше педагогическое нововведение состоит в реализации через четыре функции по отношению к литературным произведениям рефлексии синкретической. В этих четырех функциях мы используем и интеллектуальную рефлексию (позиция теоретика), и короткопериодную рефлексию (позиция читателя), и их смесь (позиция критика). Настоящее становление синкретизма происходит в процессе творения (креативность и есть синкретизм). Но, в отличие от всегда существовавших в педагогике искусства и акмеологии отдельных техник креативности, в нашей педагогической системе креативность обеспечивается как фоном всеми тремя перечисленными позициями и немислима без них.

Например, существуют разные школы, где творчество поставлено в центр внимания. Однако при этом креативная функция не обеспечивается достаточным набором рефлексивных диапазонов и быстро исчерпывается. Мы же организовываем фон из составляющих и соединяем их в целостность, что характерно для структуры литературного произведения. В этом случае внутри образа отражаются как длиннопериодная рефлексия (человечество, природа, космос и т.д.), среднепериодная (жизнь в обществе), так и короткопериодная (рефлексия над собой: “я - сейчас”). Профессиональное литературное произведение отличается от дилетантского тем, что даже в проявлениях “я” и вроде бы “сейчас” мы находим отголоски жизни

общества, истории, космоса (Уолт Уитмен в “Листьях травы”, произведения серебряного века, роман Б. Пастернака “Доктор Живаго” и т.д.).

В деятельности автора была ситуация, вызвавшая озадаченность. Преподаватель противопоставила экспериментальной практике по методу художественной герменевтики свою собственную, авторскую, концепцию. Заключалась она в том, что обучаемые творили ежедневно на уроках русского языка и литературы (для этого отводилось 10-15 минут на обычных уроках плюс еженедельно два урока подряд по развитию речи). Спонтанность творчества была возведена в принцип: например, предлагалось всем посмотреть в окно и описать все, что было видно из него; другое задание было ориентировано на подробное описание неба, дерева, цветка. Очень быстро предметное описание исчерпало себя, обучаемые стали относиться с явным раздражением к этому регулярному “тренажу”, была высказана версия, что следовало бы сократить сами творческие сеансы. Но дело здесь в другом. Сокращение диапазона творчества до сиюминутности превращает его в формальное описание видимого и лишает основного элемента художественного: многоуровневости и многозначности социальной ценности. Описание увиденного из окна социальной ценностью быть не может, а подобный прием может быть только эпизодом на этапе запуска креативных механизмов. Не понимая этого, преподаватель тормозила развитие детей.

### ***Отличие понимания от непонимания***

Понимание - это деятельность, процесс, всегда рассчитанный на преодоление непонимания. Если же обучаемый постоянно имеет дело с текстами, не представляющими для него трудности освоения, он не развивается: как можно разворачивать деятельность понимания, если и понимать-то нечего?

Для того, чтобы личности была обеспечена деятельность понимания, развивающая ее, необходимо на протяжении всей ее жизни выполнять одно условие: читать тексты, представляющие собой затруднение в освоении их содержательности. Говоря словами Гёте, “ты равен тому, кого ты понимаешь” (здесь и кроется секрет творческого долголетия).

Следовательно, только там можно говорить о понимании как деятельности, где возникло непонимание. В противном случае языковая личность деградирует, поскольку предпочтение текстов понятных лишает ее возможностей развиваться. Вот почему девиз “Искусство принадлежит народу” имел (и сейчас имеет) трагические последствия как для народа, так и для творцов: он предусматривал доступность смыслов массовому сознанию, а смыслы должны кристаллизоваться в процессе деятельности понимания - эта деятельность понимания исключалась в принципе.

Размышляя о понимании как активном “процессе смысловой компрессии”, академик А.А. Леонтьев ввел понятие “образ содержания текста” (4, 142), указывая при этом на важнейшее, динамическое, его свойство: сформированный образ никогда не может быть итогом, конечным результатом, потому что “приведение текста к некоторому иному виду” в результате осмысления (наделения смыслом) можно считать “лишь частным случаем формирования образа содержания” (там же, 142). И всякий раз, подчеркивает автор, новый текст не будет итогом, а “лишь способом опредмечивания процессов понимания”.

Художественные тексты отличаются особой сложностью и богатством привлекаемых способов понимания. Следовательно, они и обеспечивают полноценное развитие каждого из нас, но педагогический эффект возникнет лишь в том случае, когда личность будет осознанно стремиться к обогащению методологической культурой, в основе которой - рефлексия. Именно рефлексия способствует формированию смыслов и смысловых

связей, создающих, в свою очередь, целостную картину мира. Таким образом, привитие рефлексии можно считать важнейшей педагогической задачей в свете акмеологии.

### **Литература:**

1. Богин Г.И. К онтологии понимания текста. // Вопросы методологии, 1991. N 2.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 1997.
3. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. - СПб акмеологическая академия, 1995.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Учебник. - М.: Смысл, 1997.
5. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования. - Кострома - Москва, 1995.