

**Институт психологии РАН**  
**Самарский государственный педагогический университет**  
**Факультет психологии СамГПУ**

**В.В. Знаков**

# **ПОНИМАНИЕ В ПОЗНАНИИ И ОБЩЕНИИ**

Второе издание, исправленное и дополненное

**Самара**

**1998**

**Знаков В. В.** Понимание в познании и общении.

Самара. СамГПУ. 1998 г. - 188 с. - УДК 159.955:316.6(075.3)

В монографии изложены результаты теоретического и экспериментального анализа понимания как междисциплинарной проблемы. Представлены различные определения понимания, описаны основные научные направления его исследования. Проанализированы условия, необходимые для возникновения у субъекта понимания познавательных и коммуникативных ситуаций, а также четыре формы в которых проявляется данный психологический феномен. Особое внимание уделено психологическому анализу сходства и различия понятий "познание", "мышление", "понимание", "знание", "взаимопонимание", "межличностное понимание".

Книга предназначена для психологов, социологов, философов и всех тех, кто интересуется проблемой понимания.

© Знаков Виктор Владимирович, 1994 г.

© Институт психологии РАН, 1994 г.

© Самарский государственный педагогический университет, 1998 г.

© Факультет психологии СамГПУ, 1998 г.

*Памяти Психолога — Бориса Герасимовича Ананьева*

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **ПОНИМАНИЕ — ПРЕДМЕТ ПОЗНАНИЯ И СПОСОБ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ**

Одной из главных психологических потребностей человека как социального индивида является потребность в понимании: природных явлений, поступков людей, отношений между государствами и т.п. Вследствие этого проблема понимания оказывается универсальной, имеющей немаловажное значение практически во всех сферах общественной и личной жизни — в медицине, образовании, науке, культуре и т.д. Междисциплинарные и очень разноплановые интерпретации содержания понятия

«понимание» можно резюмировать в двух главных подходах к анализу этого феномена — и познавательном (гносеологическом) и историко-культурном (герменевтическом).

Кратко рассмотрю эти два наиболее общих подхода к анализу понимания.

В современной теории познания, например в методологии истории или физики, понимание анализируется как одна из процедур человеческого познания. В этом контексте понимание обычно сопоставляется с другими познавательными процедурами — объяснением, предсказанием, интерпретацией и тому подобное. В различных конкретных науках существует практически необозримое количество определений понимания, которые в значительной степени связаны с

#### *Понимание в познании и общении*

предметной спецификой, теоретическим и методическим аппаратом этих наук.

В отличие от этого в герменевтике прошлого столетия понимание трактовалось как «вживание»: постижение человеком мыслей и чувств других людей (предыдущих поколений или современников), воплощенных в текстах, картинах, архитектурных сооружениях и других культурно-исторических памятниках. Во второй половине XX века понимание стало интерпретироваться более широко: как универсальная психическая способность и даже как способ бытия человека в мире. В контексте историко-культурного подхода понимание рассматривается как содержательно более объемная категория, чем познание и уж тем более — индивидуальное мышление.

Так, по мнению выдающегося немецкого мыслителя Х.-Г. Гадамера [33], любое понимание всегда оказывается чем-то большим, чем простой психологический акт осмысленной рецепции. Понимание это всегда «бытийное реагирование». В конечном счете понимание нужно человеку для того, чтобы понять самого себя, определить, что он есть, какое место занимает в мире. По Гадамеру, смысл бытия человека — в понимании. Причем не в познании, не в взаимодействии субъекта с предметным миром. Для него понимание представляет собой особый, сугубо человеческий способ существования. В этом способе субъект реализует себя как духовное и личностное начало, как творец и одновременно продукт своей эпохи. В психологии подобные мысли высказывает В. Франкл, считающий, что главное предназначение человека — искать смысл жизни, понимать ее [134].

Почему эти мыслители такую большую роль в жизни человека уделяли пониманию? Ответ на этот вопрос можно найти, например, в книге нашего современника француза Поля Рикёра. Книга называется «Конфликт интерпретаций. Очерки герменевтики». М.1995.

Прежде всего нужно сказать, что герменевтикам не интересен прямой смысл, буквальное значение исторического документа, художественного произведения или памятника куль-

#### *Введение*

туры. Герменевтики рассматривают их как некие символы той эпохи, в которой они создавались. Ключевым словом для них является слово символ. Рикёр развивает теорию двойственности смысла любого символа. С его точки зрения, например тексты Тита Ливия или Тацита, состоят из символов, которые должен уметь расшифровывать современный историк. Каждый символ имеет прямой, первичный, буквальный смысл. Но вместе с тем символ одновременно означает и другой смысл — косвенный, вторичный, иносказательный. Этот вторичный смысл может быть понят только через первичный. Иначе говоря, символ это как аллегория: обозначая одну вещь он вместе с тем означает и другую.

С этих позиций ключевое значение приобретает понятие интерпретации. Интерпретация — это такая работа мышления, которая состоит в расшифровке смыслов, скрытых в культуре. Расшифровать смысл — значит за буквальным значением слов увидеть все богатство возможных смыслов. Интерпретировать — значит идти от явного смысла к смыслу скрытому. Работа по интерпретации обнаруживает глубокий замысел. Он состоит в том, чтобы преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от

чуждого ему текста. Читатель должен как бы поставить текст на один уровень с собой, включить смысл этого текста в свое понимание.

Бытие человека заключается в том, что он присваивает смыслы, заключенные в культурных памятниках. Человек существует, понимая окружающий мир. В таком случае понимание оказывается уже не способом познания, а становится способом бытия. Бытие существует, понимая. Задача герменевтики состоит в том, чтобы показать, что существование достигает смысла слова лишь путем интерпретации всех значений, которые рождаются в мире культуры. Существование субъекта становится подлинно зрелым человеческим существованием, только присваивая себе те смыслы, которые сначала находятся вовне — в произведениях, памятниках культуры и других объективированных проявлениях духовной жизни.

#### *Понимание в познании и общении*

При таком подходе вполне естественно, что современных герменевтиков очень привлекает проблема так называемого ложного сознания. Эта проблема отчетливо проявилась со времен Фрейда. Именно после его работ стало очевидно, что за тем, что мы осознаем, могут скрываться неосознаваемые побуждения, мотивы, желания. Наше сознание как бы подсовывает нам ложную картину действительности. Как известно, по Фрейду, многие наши обыденные представления скрывают за собой глубинные сексуальные влечения, являются символами этих влечений.

Э. Фромм в работе «Психоанализ и религия» отметил, что самым важным вкладом психоанализа в развитие человеческой культуры является то, что он открыл новое измерение истины. Психоанализ показал, что того факта, что человек верит во что-то, еще недостаточно, чтобы судить о правдивости его высказываний. Только если понять, бессознательные корни мотивации, то можно узнать, рационализирует он или говорит правду.

Это принципиальное положение.

До этого в герменевтике поиски механизмов понимания осуществлялись в основном в культуре, т.е. вне субъекта. Психоанализ фактически поставил вопрос о существовании внутренних условий понимания. Фромм приводит простой пример. Человек боится встретить кого-то на улице, но говорит, что остается дома, потому что на улице идет сильный дождь. В этом случае он производит рационализацию. То есть сам начинает верить в то, что говорит. Но все-таки истинной причиной будет его страх, а не дождь.

Таким образом, психоанализ показал, что субъективное убеждение ни в коей мере не является достаточным критерием сознательной искренности.

Человек может считать, что он поступает так из чувства справедливости, хотя его действия могут быть мотивированы жестокостью. Субъект может верить, что он руководствуется долгом, в то время как его главным мотивом является тщеславие. Фактически человек, прибегающий к таким рациона-

#### *Введение*

лизациям, считает их в большинстве случаев истинными. Он не только хочет, чтобы другие верили его рационализациям, он и сам верит в них. И, чем больше он хочет защитить себя от осознания истинных мотивов своего поведения, тем сильнее он должен верить своим рационализациям.

Следовательно, там, где поверхностный анализ посчитает декларируемое субъектом содержание его сознания истинным, психоанализ обнаружит неистинность, ложность высказываний.

Согласно Рикёру, герменевтика начинается только там, где прежде имела место буквальная, а значит ложная интерпретация содержания сознания. Неудивительно, что герменевтики большое значение уделяют соотношению культуры и влиянию на современную культуру психоанализа. Начало психоаналитической интерпретации культурных феноменов было положено самим Фрейдом. Достаточно вспомнить его работу о Леонардо да Винчи. В наши дни Поль Рикёр в работе «Герменевтика и

психоанализ» пытается найти собственную интерпретацию вклада психоанализа в историю и теорию культуры.

В заключение краткого обзора герменевтического подхода к анализу проблемы понимания я хочу обратить внимание читателя на два момента. Именно в этих двух пунктах заключается наиболее существенное различие между психологией понимания и герменевтикой.

Во-первых, психология в отличие от герменевтики ищет природу понимания не только вовне, в объективированных проявлениях культуры, но и внутри субъекта. Я имею в виду поиск тех личностных свойств, особенностей мировоззрения и ценностей, которые способствуют или, наоборот, препятствуют формированию понимания. Во-вторых, для психологического анализа важно выявить механизмы не только интерпретирующего понимания, но и констатирующего. Другими словами, психологи изучают не только символическую деятельность, но и те условия, от которых зависит возникновение понимания буквального значения увиденного, написанного или сказанного.

#### *Понимание в познании и общении*

В рамках познавательного, семантически более узкого подхода, понимание рассматривается как одна из процедур мышления человека, в частности, социального мышления [4]. Посредством понимания субъект не только познает окружающий мир, но и выражает свое отношение к социальной действительности (о понимании как познавательном отношении см. в главах 1 и 2). Индивидуальная специфика понимания вносит весьма существенный вклад в формирование личностных способов мышления субъекта, осмысливающего моральные, правовые, политические, экономические ценности изменяющегося мира.

Для психолога, изучающего феномен понимания с позиций указанного подхода, наиболее важными мне представляются два аспекта проблемы. Во-первых, при исследовании понимания как психического процесса необходимо определить соотношение понимания с познанием, мышлением и знанием. В этом плане самое существенное для психологического анализа понимания — установить, как организованы знания субъекта и мыслительные действия, порождающие смысл понимаемого. Во-вторых, нужно выявить структуру личностных отношений субъекта, влияющих на формирование понимания как компонента функционального механизма социального мышления.

В предлагаемой вниманию читателя книге понимание рассматривается как предмет познания, а точнее — психологического исследования. Вследствие этого она вряд ли удовлетворит тех, кто привык не ограничивать себя рамками научного психологического анализа, а рассматривать феномен понимания в более широком гуманитарном контексте, т.е. с позиций историко-культурного подхода.

Приступая к работе над книгой, я не ставил перед собой задачи полного представления и подробного анализа ВСЕХ направлений мировой и особенно отечественной психологии понимания. Ее цель иная: проанализировать феномен понимания с позиций субъектного подхода. Конкретно я имею в виду то направление психологических исследований, начало

#### *Введение*

9

которому было положено в трудах Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна и которое развивается в работах их учеников и последователей [3, 25].

Сегодня уже для многих очевидно, что при рассмотрении человека как субъекта труда, познания и общения проблема понимания оказывается одной из центральных. Такое положение в субъектном подходе складывается вследствие того, что, по удачному метафорическому выражению одного известного психолога, «понимание — это узел, связывающий познание и общение воедино» [22, с. 109]. Диалектически противоречивая познавательно-коммуникативная природа понимания определила выбор описываемых ниже конкретных направлений исследований, а также коммуникативных и деятельностных методов [41, с. 98] проведения экспериментов.

Как исследователь, читающий много литературы по указанной проблеме, я отчетливо

осознаю, что некоторые важные ее аспекты (понимание произведений искусства, понимание в речевом общении и т.д.) не нашли отражения в монографии. Названные и некоторые другие аспекты проблемы представлены в материалах курса лекций «Психология понимания», который я уже в течение ряда лет читаю на факультете психологии Московского университета.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ВВЕДЕНИЕ

### ПОНИМАНИЕ — ПРЕДМЕТ ПОЗНАНИЯ

### И СПОСОБ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ .....3

#### 1. ПОЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ..... 10

##### 1.1. Научные направления изучения понимания..... 10

##### 1.2. Проблема понимания в теории познания..... 28

##### 1.3. Понимание в научном исследовании и коммуникации 36

##### 1.4. Компьютерное моделирование форм понимания и применение «понимающих систем» в научных исследованиях..... 50

#### 2. МЫШЛЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ .....64

##### 2.1. Знание и понимание в мыслительной деятельности... 64

##### 2.2. Понимание как проблема психологии мышления ..... 79

##### 2.3. Понимание как процесс постановки и решения мыслительной задачи..... 93

##### Методика.....95

##### Результаты и их обсуждение ..... 96

### 3. МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПОНИМАНИЕ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ПОЗИЦИИ ПОНИМАЮЩИХ СУБЪЕКТОВ..... 109

#### 3.1. Межличностное понимание и взаимопонимание: определение понятий .....109

#### 3.2. Проблема межличностного понимания в исследованиях познания человека человеком.....112

#### 3.3. Психологические стереотипы понимания личности .. 124

#### 3.4. Когнитивные и личностные компоненты стереотипов понимания личности участников войны

##### в Афганистане.....132

##### Методика.....137

##### Результаты и их обсуждение.....138

231

#### 4. ВЗАИМОПОНИМАНИЕ В ОБЩЕНИИ..... 154

##### 4.1. Методологический принцип общения .....154

##### 4.2. Основные условия взаимопонимания в общении и совместной деятельности .....157

##### 4.3. Психологические принципы непонимания «афганцев» невоювавшими людьми .....173

##### Методика.....174

##### Результаты и их обсуждение.....175

##### 4.4. Понимание субъектом ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства.....187

##### Методика.....190

##### Результаты и их обсуждение.....193

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ ПОНИМАНИЯ ..... 211

ЛИТЕРАТУРА..... 219

## **ПОНИМАНИЕ В ПОЗНАНИИ И ОБЩЕНИИ**

Компьютерная верстка *В.Л. Солодков*

ЛР № 021044 от 25 марта 1996 г. Издательство «Институт психологии РАН» 129366, г. Москва, Ярославская ул., д. 13

[http: www.psychol.ras.ru](http://www.psychol.ras.ru)

E-mail: [publ@psychol.ras.ru](mailto:publ@psychol.ras.ru)

Факс: (095) 282-92-01 Тел. (095) 282-72-50

Подписано в печать                      Формат 60x84/16

Гарнитура «Школьная»

Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ №

Диaposитивы издания изготовлены

Отпечатано в полном соответствии

с качеством предоставленных диaposитивов

на Московской типографии № 2 ВО «Наука»,

121039, Москва, Шубинский пер., д. 6

**1**

### **ПОЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ**

#### **1.1. Научные направления изучения понимания**

Проблема понимания является междисциплинарной: в последнее время она все чаще становится предметом обсуждения философов, историков, математиков, физиков и ученых других специальностей. Особенно резко возросла за последнее десятилетие частота употребления термина «понимание» в области работ по созданию систем искусственного интеллекта и применению их в научных исследованиях [206]. Естественно, что феномен понимания находится и в фокусе внимания исследований психологов. К сожалению, в основном зарубежных. Мой пятнадцатилетний профессиональный интерес к указанной проблеме дает основание утверждать, что подавляющее большинство исследований, так или иначе затрагивающих тему понимания, проводится нашими западными коллегами. Во всех российских психологических журналах каждый год появляется не более трех-четырёх статей, которые можно отнести к области психологии понимания.

Учитывая этот факт, при анализе основных направлений научного исследования понимания я акцентирую внимание читателя на иностранных работах, а доступные большинству наших психологов публикации на русском языке в основном буду упоминать в следующих главах книги. В соответствии с преимущественно психологической направленностью монографии общенаучные подходы к проблеме понимания будут изложены кратко. Основное внимание в этом разделе уде-

*Познание и понимание*

11

лено рассмотрению психологических исследований, выполненных в рамках описываемых подходов.

В современной англо- и немецкоязычной научной литературе представлены по меньшей мере семь контекстов, в которых употребляется термин «понимание»: **методологический, когнитивный, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный и психологический** (пять из указанных семи контекстов перечислены в работе О.В. Ковалевской [58], но без соответствующего анализа). В соответствии с этими контекстами можно выделить и семь основных научных направлений изучения понимания. Поскольку все они представляют собой подходы к анализу одной и той же проблемы, то естественно, что любой из них не может развиваться обособленно от остальных. Тем не менее, как показывает рассмотрение конкретных исследований, каждый из подходов характеризуется наиболее пристальным вниманием авторов исследований лишь к одному из аспектов понимания при относительном игнорировании остальных (что и дает мне основание отнести их работы к определенному научному направлению).

Особенность психологического направления состоит в том, что в нем отчетливо выделяются две ветви. Первая — работы психологов по проблеме понимания, выполненные под влиянием идей одного или нескольких из указанных выше непсихологических подходов к проблеме. Психологические исследования понимания, принадлежащие к этой группе, нельзя без остатка свести ни к одному из данных подходов. Структура любого конкретного исследования обусловлена не только исходным тяготением экспериментатора к анализу преимущественно одного или нескольких аспектов проблемы, но и стремлением изучать понимание как подлинно субъективный феномен, выражающий отношение человека к познаваемому объекту.

В исследованиях второй группы представлен собственно психологический подход. Постановка проблемы понимания в таких исследованиях не выходит за пределы психологичес-

## 12 *Понимание в познании и общении*

кой проблематики. При анализе работ, выполненных в рамках этого направления, не удастся обнаружить осознанного стремления психологов применить методологические принципы какого-либо из перечисленных выше подходов к построению процедуры психологического эксперимента. Сначала я рассмотрю, как принципы анализа понимания, присущие методологическому, логическому и т.д. подходам, преломляются в психологических исследованиях данного феномена, а затем остановимся на специфике собственно психологического подхода.

**1. Понимание как интерпретация.** Данный подход к анализу проблемы понимания распространен в основном в контексте исследований по методологии науки, в частности в западной философии истории [160]. Понимание в методологическом смысле — это такой научный метод, с помощью которого устанавливается значение научного факта. Пониманием называется процедура истолкования изучаемого явления, его интерпретация посредством системы правил, присущих данной научной области. «В науке понимание предполагает использование методических правил и предстает как интерпретация» [106, с. 493]. Явление считается понятым, если найдены корректные концепции для его описания. Проблема понимания стала в последние десятилетия одной из центральных проблем методологии гуманитарных наук. В основном это произошло благодаря широкому распространению герменевтических методов анализа «предметов мира человека», т.е. культурно-исторических объектов.

Одной из областей познания, в которых принципы герменевтики находят наиболее полное воплощение, является психология. Это неудивительно: ведь истоки герменевтических представлений восходят к «понимающей психологии» В. Диль-тея. Попытку создания современного варианта психологической герменевтики (оказавшейся по сути психоаналитической) и раскрытия с ее позиций содержания понятия «понимание» предпринял В.А. Шеллинг [203]. Он показал, что наряду с истолкованием и переносом понимание является одним из

## *Познание и понимание*

13

основных компонентов психоаналитической ситуации общения терапевта и пациента. Уникальность «психоаналитического понимания» определяется тем, что оно всегда имеет собственную ситуацию понимания — конкретную ситуацию общения. Принципиально важное положение: ни врача, ни пациента нельзя рассматривать вне ситуации общения — понимание возможно только как процесс постижения «интерсубъективных событий».

Вовлеченность психоаналитика в ситуацию понимания проявляется в том, что он наблюдает и истолковывает переживания и отношения пациента, одновременно преобразуя их. Истолкование является не только процедурой, оказывающей определенное влияние на становление способа понимания пациентом своих переживаний, но одновременно и попыткой достичь такого значения переживаний, которое было бы субъективно значимым для пациента.

Цель истолкования и состоит в получении таких новых для пациента знаний, которые

помогли бы ему в самопознании. В свою очередь понимающий (пациент) всегда участвует в формировании ситуации понимания и даже, можно сказать, оказывается ее «инструментальной частью» [203, с. 57]. Истолкование (интерпретация) тогда истинно, когда оно попадает в поле переживаний и проблем пациента, давая возможность построить творческое целостное понимание, которое согласуется с когнитивными и чувственными образованиями его личности. Такое понимание — ключ к интегральному самопознанию, влекущему новую интерпретацию, преобразование со стороны психоаналитика.

Поиски истоков понимания в субъект-субъектных отношениях, в последовательности «интерсубъективных событий» — несомненное достоинство психоаналитической герменевтики. Всякое понимание диалогично по своей природе, его психологические механизмы принципиально невыводимы из анализа только субъект-объектных взаимодействий, и это отчетливо осознается герменевтиками. Однако более пристальный анализ «интерсубъективных событий» вскрывает и основной

14 *Понимание в познании и общении*

недостаток психоаналитической трактовки понимания, заключающийся в отрицании важности отражения объективной реальности для становления данного психологического феномена.

Психоаналитическое понимание, обнажая идеалистические корни герменевтики, коренным образом отличается от материалистического. Для психоаналитика значимы только «интерсубъективные события», а взаимодействие пациента с миром, его бытие рассматривается как малозначимая «манифестация окружения». Шеллинг пишет: «Психоаналитическое понимание» осуществляется (*arbeitet*) без подчеркнутой перестраховки «объективными» данными, что является ведущей линией в классическом учении о понимании» [203, с. 57].

Поведение, переживания и фантазии пациента интересуют врача не в их отношении к стоящей за ними объективной реальности, а как проявления именно данного субъекта, «способ его бытия». Внешне это проявляется в абсолютном приоритете «свободных ассоциаций» в процедуре психоанализа и подчиненном значении для аналитика анамнестических данных. Естественно, что «психоаналитическое понимание» оказывается субъективным, ситуативным, невоспроизводимым и потому в конечном счете теряющим какую-либо интерсубъектную научную ценность. Однако такая трактовка понимания вполне соответствует принципам философской герменевтики, согласно которой опыт, накопленный одним человеком, не может служить предпосылкой для познавательной деятельности другого.

Таким образом, поставив во главу угла наиболее универсальную, с точки зрения раскрытия природы понимания, категорию интерпретации, методологический подход задает общее направление изучения проблемы. Конкретное же содержание этой категории раскрывается в остальных подходах к анализу понимания.

**2. Понимание — включение новых знаний в прошлый опыт субъекта.** Когнитивный подход к проблеме понимания в основном представлен в научном направлении, обозначаемом как «*cognitive science*». В рамках этого подхода понимание рассматривается как включение нового знания в контекст

*Познание и понимание* 15

уже имеющегося у субъекта. Подчеркивается прежде всего содержательная объективность знания, а то, что оно составляет «интеллектуальный багаж» понимающего субъекта и возникает в результате его познавательной деятельности, хоть и признается, но не становится предметом специального анализа, остается «за кадром».

Исследования, ориентированные на анализ именно когнитивных аспектов понимания в изложенной выше их интерпретации, получили широкое распространение в современной психологии. К ним я отношу такие работы, авторы которых, анализируя понимание как включение новых знаний в систему уже имеющихся у испытуемого, не раскрывают

конкретно-психологического содержания данного феномена. Иначе говоря, в этих работах не определяется, посредством каких субъективных способов и средств происходит усвоение знаний.

Типичными в этом отношении являются работы, выполненные в когнитивной психологии [159, 181, 216]. В них главный акцент делается на установление соотношений между структурой объекта понимания (в большинстве исследований им является текст на естественном языке) и теми знаниями, которые используются субъектом для получения представления об объекте и определяют характер его интерпретации.

Многие психологи сконцентрировали свое внимание на анализе организации структур знаний субъекта, с которыми соотносятся события текста. Д.Е. Рамельхарт [202] называет такие структуры схемами, Т.А. ван Дейк [159] и У. Кинч [159] — макроструктурами, П.У. Торндайк [214] — фреймами. Именно характер организации структур знаний и умение оперировать ими, по мнению этих авторов, определяют понимание. Например, Рамельхарт пишет: «Процесс понимания идентичен процессу выбора и верификации понятийных схем, объясняющих ситуацию (или текст), которую нужно понять» [202, с. 268]. Такое представление о сущности понимания распространяется и на понимание мыслительной задачи. В этом случае считается, что быстрое

16 *Понимание в познании и общении*

понимание и решение возникают тогда, когда внешняя репрезентация структуры задачи более всего соответствует ее внутреннему представлению [184].

Значительный вклад в анализ понимания как включения новых знаний в структуры опыта субъекта внесли работы Дж.Брансфорда с сотрудниками [146, 147]. В них отвергается положение, согласно которому при чтении предложения человек сначала понимает его как некую независимую лингвистическую сущность и лишь потом включает новую информацию в контекст своих знаний о мире и ищет следствия из предложения. Утверждается, что понимание является «объединенным продуктом входной информации и предыдущего знания» [147, с. 392]. Предыдущие знания считаются «семантическими предусловиями понимания». Авторы отмечают, что простого наличия доэкспериментальных знаний недостаточно для понимания: важно, чтобы знания актуализировались во время понимания. Однако вопрос о том, как протекает процесс актуализации (например, почему в ответ на одно и то же входное предложение у разных людей могут актуализироваться различные структуры знаний), не только остается открытым, но даже и не ставится.

**3. Понимание как способность к умозаключениям.** В логике пониманием называется введение выражения в непротиворечивую логическую систему и установление его связи с элементами системы. «Понимать знаковое выражение в научной теории это значит знать, как оно вводится и как исключается» [35, с. 81]. Понимание выражения заключается в таком его переводе из одной знаковой системы в другую (состоящую из более обобщенных знаний), в результате которого устанавливается связь данного высказывания с элементами новой системы (в которую интересующее субъекта знание входит как частный случай). Установление этой связи и означает понимание высказанного предложения.

Представления логиков о сущности понимания оказали значительное влияние на психологические исследования, посвященные обоснованию того, что процессы логического вы-

*Познание и понимание*

17

вода являются обязательными составляющими понимания [155,178]. В частности, субъект понимания рассматривается в них не как человек с присущими ему психологическими особенностями (определенными чертами характера, мотивами и т.п.). В таких исследованиях человек обычно представлен только как носитель знаковых систем, соотносимых с входным сообщением и определяющих тип возможных выводов из него. Этими знаковыми системами являются структуры прошлого опыта.

Логические выводы, ведущие к пониманию, осуществляются двумя путями [214]. Если при анализе текущих событий, описываемых во входном сообщении, отсутствуют необходимые для их понимания конкретные данные, то они выводятся как допустимые из фрейма, с которым соотносятся события. Выбор фрейма определяет, какие правдоподобные выводы можно сделать из знаний о событиях. Другой путь используется тогда, когда поступающие события не могут быть организованы в известный субъекту фрейм. В этом случае выводы порождаются из текущих событий обратным образом: субъект пытается установить связь между ними и событиями, происходившими ранее. Если связь установить удастся, анализируемые события организуются в подходящий фрейм (ситуацию) более высокого порядка, объединяющий текущие и предыдущие события [214]. Такой процесс обратного вывода был назван «наведением мостов» [155, 178].

Несмотря на прямую проекцию логических принципов при определении структуры психологических экспериментов, исследования, посвященные доказательству того, что те выводы, которые человек делает при смысловой обработке предложения, являются «интегральной частью понимаемого сообщения» [178], обладают и специфическими чертами, отличающими их от логических. Наиболее характерная из них состоит в том, что психологические исследования строятся на отказе от убеждения, что проблему понимания можно решить, не выходя за рамки систем манипулирования символами. С этим связано, в частности, стремление психологов изучать умозак-

18 *Понимание в познании и общении*

лучения как соединительные звенья между входным сообщением и знаниями субъекта о мире. Такой подход открывает новый ракурс проблемы и определяет необходимость изучения ее семантических аспектов.

**4. Семантические аспекты понимания.** В большинстве современных работ по семантической проблематике термин «семантика» употребляется для выражения отношения знакового выражения не только к обозначаемой им ситуации, но и к ее обобщенному отражению человеком [177]. Понимание в них рассматривается как результат интерпретации отношений: понимание высказывания наступает тогда, когда субъекту становится ясно, о какой ситуации идет речь и как представляет себе ситуацию говорящий.

Психологи, изучающие семантические аспекты понимания, основное внимание уделяют проблеме так называемой смысловой обработки, т.е. конструирования понимающим семантического представления объекта понимания (в какой субъективной форме представляются знания об объекте в сознании). В отличие от распространенного в отечественной психологии определения смысла как отношения мотива к цели действия западные психологи сходятся в мнении, что «структуры смысла есть частные порождения системы знаний. Они детерминируются знанием так же, как структура предложения детерминируется грамматикой» [169, с. 235]. Дискуссию вызывает только вопрос о том, что оказывает решающее влияние на формирование смысла: актуализация перцептивного опыта или преобразование символических структур.

Например, Дж. Франке, критикует семантические концепции Дж. Катца и Дж. Фодора, а также М. Куиллиана, согласно которым смысл предложения есть функция соотношения одних символов (слов) с другими. Он доказывает, что смысл порождается из структур перцептивного знания о мире. Символические лингвистические структуры предложения образуют схему формирования его смысла, а назначение отдельных слов состоит лишь в том, что они указывают, какие перцептивные классы должны быть актуализированы. «В этом смыс-

*Познание и понимание*

19

ле слова и отношения действуют как своего рода катализатор для формирования структуры смысла, но сами не являются частью ее» [169, с. 250].

**В.Ф. Бруэр**, оспаривая мнение Франкса, перечисляет трудности, с которыми сталкивается

гипотеза последнего при объяснении смысла абстрактных слов, предложений и утверждает, что «этих трудностей можно было бы избежать, встав на позицию, что перцептивная информация входит в сеть знаний, образованную высшими психическими процессами, и выражается в языке посредством систем мышления» [148, с. 267]. Он считает, что смысл слова может быть определен как то подмножество знаний, которое, по предположению говорящего, будет выделено слушателем. Поэтому смысл следует определять в терминах взаимосвязанных знаний говорящего — слушающего.

Успешность решения проблемы смысловой обработки в значительной степени определяется эффективностью решения проблемы репрезентации (что человек знает, когда понимает что-либо). Ведь смысловая обработка и репрезентация представляют собой взаимообусловленные компоненты семантического поля» психики понимающего субъекта. Большинство работ западных психологов посвящено анализу понимания человеком языковой информации, поэтому проблема репрезентации рассматривается ими в рамках лингвистического анализа понимания.

**5. Понимание естественного языка.** Лингвистический подход к проблеме состоит в стремлении найти истоки понимания в преобразованиях структур языка. Ученые, находящиеся под влиянием идей трансформационной грамматики Н. Хомско-го, полагают, что семантическая репрезентация предложения (служащая основой всех дальнейших преобразований, которых требует понимание предложения) эквивалентна или, по крайней мере, тесно связана с лингвистическими глубокими структурами. Для них понимание — это результат трансформации поверхностной структуры предложения в глубинную репрезентацию, состоящую из простых утвердительных кон-

20 *Понимание в познании и общении*

струкций [156]. Субъект поймет сложноподчиненное или сложносочиненное предложение, если сумеет разбить его на части, из которых оно состоит. (Основные результаты экспериментальных работ, выполненных в рамках этого направления, изложены в обзорной работе [31]).

Стратегия интерпретации лингвистического материала непосредственно зависит от характера актуализованных знаний. В свою очередь, значения отдельных слов лучше понимаются с точки зрения их вклада в процесс интерпретации. Поскольку любая интерпретация по необходимости оказывается субъективной, то ясно, что знания интерпретатора и процессы его мышления, протекающие при порождении и употреблении высказываний, нельзя исключать из анализа понимания языка. Направленностью на анализ прежде всего мыслительной деятельности человека, а не языковых структур характеризуется процессуальный (processing) или процедурный (procedural) подход к языку, делающий пока первые шаги [98].

Исходя из положения «сущность языка — это то, как он действует», представители процедурного подхода (Т. Виноград, П. Джонсон-Лэйрд и др.) считают, что многие из способностей, формирующих компетенцию человека в использовании языка, носят процессуальный характер. Кроме того, «сторонники такого подхода полагают, что в лучшем случае нежелательно, а в худшем — бессмысленно говорить о понимании естественного языка безотносительно к той или иной задаче, в рамках которой язык используется» [98, с. 171]. А задача использования языка неразрывно связана с коммуникативной ситуацией, в которой происходит языковое общение людей. Если рассмотрение лингвистической интерпретации — это анализ понимания высказывания слушающим, не принимающим участия в коммуникативном акте, то процессуальный подход изначально ориентирован на изучение понимания языка как компонента структуры ситуации общения. Основопологающим в процессуальном подходе является положение о том, что бессмысленно искать механизмы понимания, игнорируя коммуникативную природу язы-

*Познание и понимание*

ка, т.е. не рассматривая его прежде всего как средство общения людей.

## **6. Взаимопонимание — необходимое условие общения.**

При коммуникативном подходе к проблеме считается, что взаимопонимание — это результат согласования целей собеседников [189] и применяемых ими постулатов общения [172]. Подчеркивается также, что важным условием понимания высказывания партнера является доброжелательное отношение к нему [179]. Психологические исследования понимания коммуникативной ориентации ведутся именно в этих трех направлениях.

Взаимопонимание в диалоге изучается психологами как встречный процесс определения собеседниками целей друг друга: говорящий высказывает предложение, предполагая, как слушатель проинтерпретирует его. Со своей стороны, последний интерпретирует высказывание на основе гипотезы о намерении говорящего [159]. В интересном исследовании [205] выделяется семь типов намерений, «расшифровывание» которых ведет к появлению у слушателя различных смыслов понимаемого высказывания: смысла предписания, аргументации, потребности и т.п. Успешность определения целей другого человека зависит от знания анализируемой ситуации и наличия модели данного человека: чего тот хочет и как представляет ситуацию [204]. Модель слушателя позволяет говорящему направлять ход беседы, а модель говорящего дает слушателю возможность интерпретировать высказывания. Взаимопонимание строится на согласовании представлений о ситуации общения, которая включает предмет обсуждения и партнеров.

Вступая в беседу, человек обычно считает, что собеседник будет придерживаться правил ее ведения: не будет говорить того, что считает ложным, будет последовательным, постарается избегать неясных выражений и т.п. [172]. Психологические исследования показывают, что ведение разговора на основе приписанного партнеру неадекватного набора правил взаимодействия выливается в непонимание. Его причина —

22 *Понимание в познании и общении*

различие способов поведения (наборов правил), на которые ориентированы собеседники. В этом плане взаимопонимание рассматривается как соотношение правил, применяемых говорящим при произнесении высказывания, с правилами, используемыми слушателем при его интерпретации [191]. Стремясь избежать непонимания, субъект должен постараться определить, какие правила партнер считает приемлемыми в данной ситуации общения.

При изучении роли межличностных отношений в становлении взаимопонимания подчеркивается, что нельзя понять другого человека, не вступив в личностные отношения с ним [174], в частности отмечается положительная роль «эмпати-ческих отношений» [151]. Интерпретации отношений и переживаний партнера по общению как определяющего фактора понимания его личности уделяется значительное внимание в психотерапии, особенно психоаналитически ориентированной [194].

Таким образом, отличительная черта коммуникативного подхода к проблеме понимания состоит в анализе специфической активности субъекта, выражающейся в необходимости определить цели партнера и используемые им правила общения, а также формировании своего отношения к данному партнеру.

Итак, я рассмотрел принципы анализа понимания в шести научных направлениях. В каждом из них внимание исследователей направлено преимущественно на один из аспектов этой комплексной проблемы. При когнитивном и семантическом подходах подчеркивается обусловленность понимания структурами объективной реальности. При лингвистическом и логическом — структурой языка, служащего обобщенному отражению реальности. Представителями методологического и коммуникативного подходов во главу угла ставится детерминация понимания со стороны процедур, участвующих в формировании диалога между участниками общения и обеспечивающих согласование точек зрения на объект понимания.

*Познание и понимание*

Главная цель психологических исследований, идеологически примыкающих к данным

шести направлениям, состоит в конкретизации субъективных «путей» детерминации понимания. Специфика любого психологического исследования понимания выражается в изучении данного феномена как субъективной формы отношения человека к объекту понимания. Как показали эти исследования, отношение проявляется в индивидуальном характере структур знаний, используемых для понимания; в том, какие именно умозаключения делает субъект; на какие «ядерные» утверждения он членит сложное предложение; в эмоциональном отношении к другому человеку и т.п.

Исследования понимания в западной психологии осуществляются под противоречивым влиянием оппозиции двух философских доктрин: логического позитивизма и философской герменевтики. Позитивизм отвлекается от особенностей познавательной деятельности человека, от индивидуально-личностных характеристик познания, обращая наиболее пристальное внимание на анализ логических структур языка. При обзоре исследований когнитивного, логического, семантического и лингвистического направлений трудно не заметить проекции объективизма и логицизма логической программы на процедуру психологических экспериментов. Основная тенденция работ этих направлений состоит в стремлении психологов представить отношение испытуемого к объекту понимания в таких терминах, в которых социально-историческая реальность объектов понимания (текстов, высказываний и т.д.) получает безличное, безиндивидуальное выражение. По их мнению, это открывает доступ к выявлению объективных и общих для всех людей механизмов понимания.

В противоположность позитивистской, краеугольным камнем герменевтической методологии является положение о том, что попытки описания понимания вне анализа его индивидуально-психологических форм обречены на неудачу, так как опыт, накопленный одним человеком, не может служить предпосылкой для познавательной деятельности другого. В позити-

24 *Понимание в познании и общении*

визме инструментально-познавательным значением наделяются логические формы объяснения. В философской герменевтике таким же значением обладают психологические формы понимания. Их отличает индивидуальность, ситуативность и потому невоспроизводимость в познавательной деятельности другого человека.

Согласно герменевтике значение понимаемого предмета культуры заключено исключительно в замысле его творца, вследствие чего понимание оказывается взаимодействием автора и реципиента. Прямое влияние этого положения просматривается в экспериментах, где понимание анализируется как взаимное определение целей участников диалога.

Следовательно, позитивистская и герменевтическая ориентации представляют собой два полюса интерпретации понимания — объективистский и субъективистский. Неудивительно, что образовавшуюся между ними брешь заполняют психологические исследования. Последние фактически призваны устранить разрыв в анализе субъективных и объективных компонентов понимания, неизбежно возникающий при стремлении ученых последовательно придерживаться принципов той или другой методологии.

**7. Проблема понимания в экспериментальной психологии.** К исследованиям, ведущимся в контексте психологического подхода, относятся те, в которых постановка проблемы понимания не выходит за пределы собственно психологической проблематики. Для таких исследований характерно, что их авторы, учитывая детерминацию понимания со стороны реальности и языка. Тем не менее основное внимание они уделяют анализу психических способностей, интеллектуальных операций и действий, участвующих в формировании индивидуальных стратегий понимания. Перечислю основные направления работ, ведущихся в рамках этого подхода.

**Роль образов в понимании.** В этом вопросе основные усилия западных психологов направлены на обсуждение гипотезы А.Пайвио о двойном кодировании. Согласно гипотезе конкретные предложения обрабатываются в основном в рам-

ках образной системы, а абстрактные — как структурированные последовательности вербальных единиц. Было обнаружено, что при предъявлении разных вариантов конкретного предложения испытуемые быстрее обнаруживают последовательности изменения смысла, чем изменения слов. Напротив, при понимании вариантов абстрактного предложения легче определяются изменения порядка слов, чем смысла [197]. Проверке и коррекции этой гипотезы посвящено множество работ (см., например, [182]).

**Уровни понимания** обычно являются предметом анализа в психологии чтения. Выделяются три основные уровня [164]. Буквальное понимание — усвоение прямого, буквального содержания предложения или текста. Интерпретирующее понимание включает определение причин описываемого явления, осуществление выводов, обобщений и сравнений, идентификацию целей автора. Критическое понимание — оценка качества, точности или правдоподобия того, что говорится.

**Понимание переносного смысла.** Предлагается двухста-дийная модель понимания, согласно которой при понимании предложения сначала определяется его буквальное значение и сопоставляется с контекстом. Если прямое значение противоречит контексту, то человек ищет в памяти ситуацию, значение которой соответствует контексту [157].

**Индивидуальные различия в понимании** обсуждаются в основном в контексте проблемы: от чего зависит способность человека понимать? Констатируется, что «понимание является многоликой операцией, основанной на потребности обучающихся решить проблему или удовлетворить желание» [187, с. 113]. Понимание при чтении рассматривается как способность, образуемая умением читать, знанием языка и «когнитивной способностью», рассматриваемой как уровень интеллектуального развития субъекта.

**Понимание и действие.** Вопрос о выявлении роли предметных и умственных действий в формировании понимания давно попал в сферу интересов и размышлений психологов. «Уже Пьер Жане говорил о генетической природе понима-

26

*Понимание в познании и общении*

ния в том смысле, что оно должно раскрывать нам становление объекта познания. Развивая этот тезис, Жане логически пришел к выводу, что полное понимание объекта — это его воспроизведение в процессе реального действия с объектом» [112, с. 140]. В наше время неоднократно предпринимались попытки изучения действия как одной из детерминант понимания: интересные результаты получены на материале анализа понимания людьми принципов работы механических устройств, в частности, швейной машины [192]. Систематический развернутый анализ понимания как «когнитивного действия» (*Verstehenshandlung*) осуществлен в докторской диссертации Г. Ланге, выполненной в университете города Кёльна [186]. В работе на примере понимания психодиагностом результатов теста Роршаха рассматриваются три важнейших образующих «понимающего действия»: кто (понимает — психодиагност), что (объект понимания — испытуемый) и чем (то, с помощью чего происходит понимание, т.е. тест Роршаха).

**Движения глаз — индикаторы понимания.** Траектории движений глаз изучаются как объективные следы лингвистической программы, по которой обрабатываются элементы предложения и происходит интеграция слов в целостную структуру. Экспериментально доказано, что фиксации глаз отражают семантические процессы обработки текста, поэтому они могут быть использованы при анализе понимания [159].

Несмотря на качественные различия экспериментально-психологических подходов к анализу понимания, в работах зарубежных психологов есть и общее. Основные их усилия направлены на изучение не процессуальных, динамических, а статических аспектов данного психологического феномена: фактически нет работ, в которых понимание изучалось бы как психический процесс. При такой ориентации исследователей

неудивительно, что подавляющее большинство работ посвящено пониманию текстов и почти нет исследований, в которых понимание анализировалось бы в динамическом аспекте, в ходе какой-либо деятельности. В частности, почти

*Познание и понимание*

27

полностью отсутствуют работы, посвященные пониманию мыслительной задачи в процессе ее решения. Именно это направление исследований представляется мне перспективным и требующим неотложного решения. Результаты теоретического и экспериментального анализа понимания как проблемы психологии мышления изложены во второй главе книги.

Перспективным направлением является также создание типологии ситуаций понимания и интеллектуальных операций и действий, обеспечивающих понимание в этих ситуациях. В проанализированных выше исследованиях отсутствует указание на тот факт, что разные познавательные и коммуникативные ситуации, в которых оказывается человек, могут способствовать формированию у него принципиально различных форм понимания.

Например, если речь идет о понимании уже известных фактов, то операцией, обеспечивающей успешность понимания, оказывается узнавание. При понимании работы механизма (например, часов) решающим является умение субъекта объединить в сознании детали механизма и их функции в единую динамическую структуру. Можно также привести примеры ситуаций понимания, в которых доминирующую роль играют операции прогнозирования или объяснения. Установление зависимости полученных экспериментальных факторов от особенностей соответствующих ситуаций позволит полнее описать психологические механизмы разных форм понимания. Типология форм понимания представлена в главах 1 и 2.

Наконец общим недостатком проанализированных работ является и преимущественно когнитивистская их ориентация. Она выражается в убеждении психологов, что для анализа понимания достаточно найти предметные референты, соответствующие знаниям и целям испытуемого. Такая ориентация мешает изучению понимания как подлинно субъективного диалогического по своей природе образования. В этом отношении более перспективными мне представляются те отечественные исследования, в которых для раскрытия механизмов понимания привлекаются понятия «ценностно-смыс-

28

*Понимание в познании и общении*

ловая позиция личности», «смысловые образования», «смысловые нормативы» и т.п. Именно под этим углом зрения феномен понимания анализируется в третьей и четвертой главах монографии.

Однако прежде чем переходить к конкретно-психологическому изучению понимания, необходимо рассмотреть проблему в более широком общенаучном контексте. Только таким образом можно ясно осознать ту роль, которую играет понимание в познании и общении. Для этого необходимо установить, как соотносится содержание и объем понятия «понимание» с аналогичными характеристиками понятий «познание», «мышление», «знание», «общение». В наиболее общем плане ответы на эти вопросы дает теория познания.

## **1.2. Проблема понимания в теории познания**

В классической философии проблема понимания была поставлена как проблема знания о знании [27]. Развитие этого положения в современной теории познания пошло по линии истолкования понимания как метазнания: понимание не существует вне знания, оно является определенной формой знания [118]. Для обоснования этого тезиса предпринимаются попытки объяснить понимание посредством различных форм знания, причем первое иногда отождествляется со вторым. В частности, С.Ф. Зак считает, что «понимание является наиболее глубоким видом знания и достигается лишь там, где знание приводится в определенную систему» [7, с. 168]. Кроме того, существует точка зрения, согласно которой понимание — не только результат познания человеком предметной действительности, т.е. знание, но прежде всего сам процесс все более

глубокого проникновения в сущность изучаемого, специфический способ познания или «набор особых познавательных процедур» [111].

По мнению Л.А. Селицкой, гносеологическая природа данного феномена состоит в том, что понимание пронизывает и опосредствует все другие познавательные процедуры (наблюдение, описание, предсказание, объяснение и др.). Вместе с

*Познание и понимание*

29

тем понимание оказывается необходимым условием познания, формирования целостной картины научных знаний о познаваемом объекте. «Тогда и описание, и объяснение, и предсказание просто создают разные уровни понимания. Иными словами, все эти познавательные операции должны быть опосредствованы пониманием» [118, с. 77]. Понимание — это определенная форма воспроизведения объекта в знании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью.

В науке воспроизведение в знании изучаемых фактов, событий, явлений обычно бывает представлено в виде теоретического обобщения результатов исследования. Применительно к научному познанию это означает, что понимание относится не к эмпирическому уровню освоения действительности, а к теоретическому [118]. Теоретически описать познаваемый объект — значит выявить законы его функционирования, а понятие закона неразрывно связано с понятием долженствования. Любой закон природы или общества тогда является выражением не случайных, а закономерных связей и отношений действительности, когда он отражает не только то, что есть, но и то, что должно быть. Например, в июне в средней полосе России может пойти снег, но это не отменяет законов природы, согласно которым летом должно быть теплее, чем зимой. Научное понимание атмосферных явлений основывается не на случайных фактах, а на том, как должен изменяться температурный режим в результате вращения Земли вокруг Солнца.

Следовательно, понятие долженствования имеет непосредственное отношение к феномену понимания: понятое знание о мире обязательно включает представление о том, каким должен быть мир. Понимание — это всегда процесс и результат сопоставления существующего с должным. Указанная особенность понимания была впервые осознана не нами, на нее обратили внимание великие естествоиспытатели прошлого. В частности, А.А. Ухтомский писал: «Наряду с истиной как наиболее полного восприятия данного приобретает свое место

30

*Понимание в познании и общении*

истина, как понимание того, что должно быть,.., и вместо идеала наиболее полного восприятия того, что есть, приобретает свое место идеал наиболее точного понимания бытия. Истина становится уже не столько тем, что есть, сколько тем, что должно быть; она не сама текущая обыденность с калейдоскопической сменой содержания, но то, «что управляет этой обыденностью и ее калейдоскопом!» Главное значение приобретает не массив реальности, какова она есть в своей бесконечной множественности событий и вещей прошлого, текущего и будущего, но тот закон, который стоит за нею, то слово, которое ею высказывается! Калейдоскопу событий и впечатлений противопоставляется истинно сущее, как закон и слово бытия...» [130, с. 141]. Следует заметить, что в науке представления о должном присущи не только пониманию, но и другим познавательным процедурам. Пожалуй, с еще большим основанием про них можно сказать, что они являются компонентами объяснения и выдвижения гипотез.

Таким образом, **одна линия** изучения проблемы понимания в теории познания заключается в определении его как познавательной процедуры, сопоставимой по своим гносеологическим функциям с наблюдением, описанием, предсказанием и объяснением. Согласно такому представлению, главным аспектом понимания, характеризующим его адекватность действительности, является детерминация со стороны объекта. Такой подход вполне соответствует традициям гносеологического анализа, который предназначен прежде всего для установления связей между действительностью и ее образом у

познающего субъекта. Для гносеологии характерно понимание объективности познания только как адекватности знаний, идей и других результатов познания действительности объективной реальности. При этом субъективные компоненты познавательной деятельности оказываются как бы на втором плане, считаются не очень существенными. Тот факт, что гносеологический анализ страдает неполнотой описания субъективного образа, так как не учитывает психологическую специфику последнего, в науке осознан дав-

*Познание и понимание*

31

но. Еще С.Л. Рубинштейн писал: «Если при гносеологическом анализе психический образ выступает не как собственно субъективный образ, а как образ, раскрывающий объект, и этим подчеркивается содержательная объективность данного образа, то для психологического исследования главным уже является не содержание объекта, а то, в каком качестве он выступает для субъекта, то есть психологический анализ мышления направлен на выявление факта значения объекта для субъекта или отношения субъекта к объекту» [115, с. 24].

В теории познания субъективно-личностные особенности образа не имеют принципиального значения, для их раскрытия существует психология. Однако понимание это «образ» особого рода: оно чрезвычайно «нагружено» субъективными компонентами, выражающими отношение субъекта к объекту. Преодолеть отмеченную недостаточность философско-методологического подхода к изучению проблемы стремятся ученые, придерживающиеся иных взглядов на природу понимания.

**Другая линия** гносеологического анализа обсуждаемого феномена состоит в постановке вопроса о понимании «как специфическом типе познавательного отношения, направленном на познание человека и продуктов его деятельности» [28, с. 273]. Например, В.П. Филатов пишет: «В гносеологии под пониманием имеется в виду общая для повседневного и научного сознания форма освоения действительности, заключающаяся в раскрытии и воспроизведении смыслового содержания чего-либо. В понимании реальность — прежде всего социально-культурная, историческая, но также и природная — преломляется в связную систему предметов «мира человека». Входящие в этот мир явления, события, процессы предстают как носители смыслов и значений. Понимание есть процесс постижения, освоения и выработки последних человеком. Главная его функция — это осмысленное поведение и ориентация индивида в общественной жизни, в культуре и истории» [132, с. 207].

Основным вопросом теории понимания считается вопрос о выявлении предметно-смысловых контекстов и определении

32 *В.В. Знаков «Понимание в познании и общении»*

конкретно-исторических норм объективности знания, влияющих на формирование значений и смыслов в субъект-субъектных взаимодействиях. Неудивительно, что в социокультурном плане понимание рассматривается как способ интерсубъектного мышления: «Будучи интерсубъектным способом мышления, понимание позволяет изучить индивидуально-личностные и неповторимые черты объектов познания, культуры, общения и истории, будь то индивидуальность и неповторимость поступков отдельной личности или группы людей, отдельных исторических эпох, народов, государств или каких-либо других человеческих общностей и явлений» [138, с. 175].

Индивидуально-личностный характер понимания проявляется прежде всего в мотивационной направленности познавательного процесса, выделении субъектом значимых и не актуальных для него сторон объекта понимания. Соотношение значимого и незначимого в познании проанализировано в монографии В.Г. Асеева: «Диалектика соотношения значимого и незначимого своеобразно проявляется при анализе истинности, объективности познавательной деятельности. С одной стороны, познание должно быть беспристрастным, что является одним из важнейших субъективных условий объективности. С другой стороны, всякое познание имеет побуждение, практическое или

обще познавательное и исходит из сложившейся теории, гипотезы, т.е. системы ожиданий, установок, диспозиций. Человек всегда так или иначе заинтересован в определенном исходе познания, следовательно, оно всегда в той или иной мере пристрастно, подчинено побуждению или целой системе побуждений, которые могут исказить его истинность или ограничивать масштабы познавательной деятельности» [12, с. 49].

Однако пристрастность познания не препятствует, а скорее способствует осуществлению понимания. Это оказывается следствием того, что формирование отношения субъекта к объекту, определение ценности знания о понимаемом предмете, событии, явлении непосредственно вплетено в психо-

*От автора*

33

логическую ткань понимания, является обязательной предпосылкой его возникновения и развития. Вместе с тем установление истинности знания о понимаемом не имеет прямого отношения к феноменологии понимания [51]. Тем не менее определение истинности-ложности знания помогает исследователю получать новые, более адекватные знания о понимаемой реальности. В конечном счете это приводит к углублению и уточнению понимания мира познающим субъектом.

Подводя итоги краткого гносеологического анализа проблемы, попытаюсь выделить главное — то, что позволит дифференцировать содержательные аспекты познания, мышления, знания и понимания.

Процесс познания представляет собой постановку человеком вопросов об интересующих его сторонах действительности и поиск ответов на них, формулирование проблем, задач и их решение. В результативном плане познание — это совокупность знаний, возникающих в результате ответов на вопросы и решения задач. Акты познания, в том числе и те, которые впоследствии приобретают общественную форму и определяют прогресс человечества, совершаются в головах конкретных индивидов в процессе их мышления.

Отношения между познанием и мышлением сложны и противоречивы. Познание переходит в мышление и практически перестает быть самим собой, когда продукт взаимодействия субъекта с объектом, т.е. знание, превращается в процесс [107]. Включаясь в процесс мышления, знание становится дополнительным стимулом его развития и источником получения нового знания о действительности. В момент получения нового знания завершается один из циклов мыслительной деятельности. В этот момент мышление — поиск нового, неизвестного — снова на мгновение превращается в познание: человек узнает то, к чему стремился. Затем начинается следующий цикл взаимодействия человека с миром, образованный переходом познания в мышление и последнего снова в познание.

**Рассмотрим, какое место занимает понимание в диалектике отношений познания и мышления.** Как в теории позна-

34

*Понимание в познании и общении*

ния, так и в психологии мышления давно известно, что во время решения познавательной задачи субъект неоднократно переформулирует ее исходные условия. В каждой новой формулировке задачи уже в какой-то мере заключено неявное знание, являющееся решением этой задачи. У человека сформируется операциональный смысл [126] последовательности шагов мыслительного поиска, он поймет переформулированную задачу и решит ее, если сделает такие предположения и выводы из изменившейся ситуации, которые не противоречат объективным условиям задачи и соответствуют целям познающего субъекта (например, если шахматист догадается, что размен ферзя может повлечь утрату инициативы и в конечном счете привести к проигрышу).

Как свидетельствует методология науки, ни в одной из областей научного познания понимание не является ведущим методом исследования и его основной целью. Понимание — это не способ постижения мира, а только его момент, момент получения знания о действительности [78]. Понимание опосредствует процесс получения знания, наделяя его смыслом.

Функция понимания в познании состоит в осмыслении, анализе знания, имеющего для субъекта проблемный характер, в раскрытии его происхождения и потенциальных возможностей. Проблемное знание отражает область тех неизвестных человеку закономерностей или способов действия, которые он не может раскрыть, опираясь только на прошлый опыт и достигнутый уровень способов действия. Анализируя непонятные события или ситуации, отраженные в проблемном знании, человек определяет, какие предположения и умозаключения можно сделать, какие ответы возможны на вопросы к проблемному знанию на разных стадиях решения задачи. Совершенные догадки, предположения, умозаключения, найденные ответы на вопросы и образуют различные конкретные операциональные смыслы знания для познающего субъекта.

Понимание как один из компонентов познания связано не столько с процедурами получения нового знания (опера-

*Познание и понимание*

35

циями и действиями по преобразованию наличной ситуации, переформулированию исходных условий задачи, поисками новых способов решения и т.п.), сколько с процедурами его осмысления. С этой точки зрения понимание представляет собой не простую констатацию наличия проблемного знания в мыслительной деятельности. Понимание включает выяснение того, почему что-то непонятно, почему в процессе мышления получено именно такое знание, а также на какие потенциальные вопросы оно может ответить, какую роль сыграть в решении задачи. Иначе говоря, в гносеологии понимание рассматривается как интерпретативная деятельность. Неудивительно, что некоторые ученые «ставят проблему понимания в науке как проблему вычленения в логике научного познания интерпретативных структур в качестве фундаментального элемента теоретической унификации знания» [100, с. 15].

Изложенная позиция соответствует современным исследованиям по логике и методологии научного познания. В частности, в логике вопросов и ответов отмечается, что «под значением вопроса следует понимать совокупность ответов, допускаемых этим вопросом» [16, с. 18]. Аналогичной точки зрения придерживался М.М. Бахтин, он писал: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [15, с. 350]. Известный историк и философ Р.Дж. Коллингвуд [59] также считает, что смысл любого исторического события можно определить, только установив, на какой вопрос (вопросы) оно может служить ответом. Поэтому в историческом исследовании нельзя утверждать, что один древний текст противоречит по смыслу другому, если не доказано, что авторы обоих текстов отвечали на один и тот же вопрос. В отечественной философии таких же взглядов на соотношение знания, понимания и познания придерживается Б.С. Грязнов: «Понимание — это процедура реконструкции вопросов, на которые отвечает наличное знание» [37, с. 33]. В психологии подобный подход развивает Л.П. Добраев [40].

36

*Понимание в познании и общении*

Ракурс рассмотрения понимания (смыслообразования) как процесса и результата ответов на вопросы является не случайным. Напротив, такой угол зрения на обсуждаемый феномен позволяет выявить его значимую характерную черту: чем больше поставлено вопросов и получено ответов на них, тем глубже субъект или группа людей понимает объект понимания. «Множественность версий и содержащихся в них описаний одних и тех же событий является важнейшей гносеологической особенностью понимания. В глазах разных субъектов одни и те же факты могут получить отличные друг от друга информационно-оценочные толкования, переоцениваться с течением времени. Чем всестороннее представлен факт в высказываниях субъектов, тем полнее и глубже его понимание, тем больше оснований для взаимопонимания сторон. И наоборот, чем ограниченнее представлены связи искомым событий, тем меньше объяснительные возможности их понимания, а значит, и меньше возможности взаимопонимания субъектных сторон» [138, с. 177].

Особенно отчетливо указанная особенность понимания проявляется в научном познании и общении ученых.

### 1.3. Понимание в научном исследовании и коммуникации

В методологии науки понимание рассматривается как такой компонент научного мышления, который относится по своей гносеологической функции как к объекту, так и к субъекту познания. Кроме того, общепризнанно, что понимание является необходимым условием коммуникации ученых. Проблема понимания оказывается как бы на стыке двух направлений в науке: анализа гносеологического отношения ученого к объекту познания и изучения методологических принципов отдельных наук, определяющих своеобразие присущих каждой из них способов понимания предмета исследования.

Естественно, что при более детальном анализе открывается два пересекающихся направления изучения проблемы: выявление роли понимания в мышлении ученого при постро-

*Познание и понимание*

37

ении и осуществлении им схемы научного исследования и анализ взаимопонимания исследователя с коллегами. Выделение двух направлений анализа понимания соответствует направлениям исследования любой научной деятельности: субъект-объектному (ученый — предмет познания) и субъект-субъектному (научная коммуникация). Замечу, что подобное выделение двух направлений носит аналитический характер и целесообразно лишь для более отчетливого представления условий деятельности, детерминирующих характер понимания. В психике реального ученого субъект-объектные и субъект-субъектные отношения онтологически неразрывны и взаимообусловлены.

Понимание — один из факторов регуляции научного поиска, играющий двоякую роль. Во-первых, понимание изучаемого предмета или явления — основная познавательная цель научного исследования. Во-вторых, оно пронизывает все этапы исследования и оказывается обязательным компонентом и необходимым условием успешного завершения каждого из них:

- 1) собирания, описания и обобщения фактов;
- 2) формулирования проблемы и постановки конкретной научной задачи;
- 3) поиска путей решения задачи, в ходе которого у ученого формируется целостное представление о ее структуре;
- 4) создания объяснительной модели объекта познания и ее проверки.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет утверждать, что каждому из четырех этапов научного поиска соответствует своя, отличная от понимания ученым предмета исследования на других этапах форма понимания. Ее своеобразие определяется не только изучаемой предметной ситуацией, но и той познавательной процедурой, которая играет доминирующую роль в психической деятельности ученого на данной стадии поиска. К познавательным процедурам относятся: узнавание, выдвижение гипотез (прогнозирование), объединение элементов понимаемого явления в целое, объяснение.

38

*Понимание в познании и общении*

На первом этапе поиска — при собирании, описании и обобщении данных — понимание ученым предмета исследования основано преимущественно на прошлом опыте, оно осуществляется в форме **понимания-узнавания**.

В начале исследования доминирующую роль в познавательной деятельности субъекта играет процедура узнавания: отнесения анализируемых фактов к разряду известных или новых. В научной литературе за термином «узнавание» закрепилось два основных значения — в узком и широком смысле [137, с. 6]. В первом случае имеется в виду узнавание человеком тех объектов (событий, явлений), с которыми он сталкивался ранее. Во втором — субъект узнает новый для него объект путем отнесения его к какой-либо группе уже известных. Такое узнавание осуществляется посредством включения нового объекта в некоторый класс — это родовое, категориальное узнавание. В соответствии с

этими двумя видами узнавания и понимание-узнавание в научной деятельности состоит из двух промежуточных форм — **понимания-вспоминания и понимания-уподобления**.

Понимание-вспоминание имеет место тогда, когда ученый, описывая факт, относит его к разряду известных и не требующих дальнейшего изучения, так как сведения о нем уже имеются в его памяти. Например, врач, обследующий больного, обнаружив симптомы, уже не раз ему встречавшиеся, без труда, практически не задумываясь, а только вспоминая, ставит диагноз, т.е. понимает, признаками какой болезни являются эти симптомы. Для понимания такого рода характерно, что вспоминание происходит сразу, без усилий. Его отличие от памяти, от вспоминания как результата мнемической деятельности заключается в том, что, понимая, человек обязательно осознает значение объекта понимания (предмета, понятия, знания и т.п.), закрепившееся за ним в определенной социальной общности.

В частности, понимание-вспоминание понятия «автомобиль» невозможно без актуализации субъектом знаний об основном назначении любой автомашины — служить средством

*Познание и понимание*

39

передвижения. Между тем вспоминать можно и не осознавая значения. Особенно часто так бывает при обучении иностранному языку: мы узнаем звучание или написание иностранного слова, но не знаем и потому не понимаем, что оно обозначает. При понимании-вспоминании ученый не прodelывает активной умственной работы по добыванию знаний о подлежащем пониманию объекте, а просто извлекает эти знания из памяти («Да это же сероводород! Я знаю, что он состоит из...»).

Если же объект понимания оказывается новым и требует дальнейшего изучения, то исследователь начинает сопоставлять его признаки с признаками известных ему объектов и искать подобие между ними. Понимание объекта познания на первом этапе исследования — это прежде всего понимание того, к какому классу объектов он принадлежит. Понимание наступает тогда, когда ученый обнаруживает объекты, подобные анализируемому. Они и становятся репрезентаторами объекта в сознании человека, образцами, с которыми сравнивается понимаемое. Такие образцы являются ориентирами, указывающими, в какой класс следует включать объект познания. В то же время содержание понятия, знака, обозначающего данный класс и соотносимого ученым с новым объектом, уже известно ему из прошлого опыта. Понимание такого рода я называю **пониманием-уподоблением**.

Оно проявляется, например, у биолога, столкнувшегося с неизвестным животным и пытающегося понять, к какому виду оно относится, или у химика, обнаружившего неизвестное ему вещество и пытающегося изучить его свойства, сопоставляя их со свойствами таблицы Менделеева. На важность уподобления для раскрытия содержания понимания указывал П. Валери: «Понимание есть, в сущности, не что иное, как уподобление. То, что ни на что не похоже, тем самым непостижимо» [29, с. 527].

Таким образом, на первом этапе научного исследования роль понимания в мышлении ученого сводится в основном к пониманию фактов как результатов обобщения предыдущих экспериментов, включению их в систему научных знаний.

40

*Понимание в познании и общении*

Однако в научном познании включение результатов предыдущих исследований в прошлый опыт познающего субъекта далеко не всегда происходит легко и просто: нередко новое знание противоречит старому, вступает с ним в конфликтные отношения. В этом случае ученому приходится затратить немало умственных усилий, направленных на согласование новых фактов со своими прежними представлениями. Понимание наступает только в том случае, если исследователю удастся таким образом переструктурировать прошлый опыт, чтобы, опираясь на него, появилась возможность по-новому взглянуть на факты.

Классическим примером здесь может служить усвоение физиками основ квантовой

механики. Обратимся к авторитетному мнению специалистов в этой области: «В процессе преподавания квантовой механики американский физик-теоретик Ф. Дайсон обнаружил, что студенты проходят как бы различные «стадии понимания». Первая стадия, во время которой студенты обучаются производить вычисления (например, вычисляют сечение рассеяния нейтронов протонами и т.п.), проходит «сравнительно легко и безболезненно». На второй стадии студент обнаруживает, что не понимает своих собственных действий. Он начинает переживать род «ностальгии», тоски по знакомым понятиям, по уровню понимания, достигнутому в классической физике. Непонимание того, что он делает, является следствием отсутствия в голове студента единой физической картины изучаемой им реальности, отдельные элементы знаний выступают в виде механической совокупности без определенных связей между ними. Требуются большие умственные усилия, чтобы эти отдельные фрагменты замкнулись в целостную цепь. Обучающийся лихорадочно ищет физическое объяснение каждой математической операции, которую он научился производить. На третьей стадии студент говорит себе: «Я понимаю квантовую механику». Казалось бы, непреодолимые трудности исчезли таинственным образом. Однако, как справедливо считает Дайсон, ничего таинственного здесь нет. Дело в том, что сту-

*Познание и понимание*

41

дент научился думать, совершенно не сознавая этого, на языке квантовой механики. Ему уже не нужно всякий раз каждую операцию объяснять с помощью доквантовомеханических представлений и понятий» [119, с. 144-145].

Основное содержание психической деятельности ученого на втором этапе поиска составляет прогнозирование, выдвижение гипотез. Авторы современных работ по проблеме понимания отмечают, что прогноз, гипотеза, как и репрезентация понимаемого материала в памяти понимающего субъекта, — необходимое условие понимания (см., например: [170, 204]).

Для научного понимания любого объекта познания недостаточно указать, к какому классу объектов он принадлежит. Смысл научных понятий определяется не путем простого описания стоящей за ними объективной реальности, а интерпретацией их с позиций какой-либо теории. А выбор интерпретации требует от ученого совершения действий по прогнозу, направленных на выявление того, в какие объективные ситуации может включаться предмет исследования. Характер прогнозов обуславливает выдвижение гипотезы о том, какие ситуации необходимо анализировать для раскрытия содержания объекта познания. В каждой науке есть альтернативные гипотезы об одних и тех же явлениях или объектах, вводящие их в различные объективные ситуации и тем самым предопределяющие разное их понимание (например, гипотезы об органическом и неорганическом происхождении нефти).

На втором этапе научного исследования именно адекватность гипотезы по отношению к реальному миру определяет успешность понимания, в то время как причины непонимания следует искать в неверной гипотезе. Эту форму понимания я назвал **пониманием-гипотезой**. В анналах истории науки имеется немало подтверждений того, что именно гипотеза может стать решающим фактором становления у ученых адекватного понимания предмета исследования. К примеру, П. Дирак прогнозировал существование позитрона, обнаруженного впоследствии экспериментально. Гипотеза Дирака

42 *Понимание в познании и общении*

основывалась на том факте, что волновое уравнение допускает описание частицы с противоположными электрону характеристиками.

Прогнозирование играет настолько значительную роль в современном научном мышлении, что некоторые ученые полагают, что его свойства целиком и полностью определяют характер понимания изучаемого явления. Применительно к эксперименту их точка зрения соответствует утверждению: если мы можем прогнозировать его результаты, значит, мы достигли понимания. Однако история науки показывает, что прогнозирование

нельзя считать исчерпывающим компонентом понимания и единственным условием его проявления. Как отметил В. Гейзенберг [34], во-первых, в истории науки были моменты, когда довольно точно предсказывались явления в определенной области, но при этом оставались ненайденными ее существенные черты (например, предсказание движения планет на основе теории Птолемея). Во-вторых, есть области, в которых явления понятны, но непредсказуемы (квантовая химия).

Гипотеза, направляющая процесс понимания, раскрывает, освещает не все, а только одну или в лучшем случае несколько сторон явления, проявляющихся наиболее отчетливо в той объективной ситуации, в которую явление включается в соответствии с гипотезой. При этом всегда остается шанс «затенения», неучета существенных свойств предмета исследования, т.е. неполного или даже ошибочного его понимания. Преодолеть такое понимание можно только путем выдвижения другой гипотезы: повторное обращение к эмпирическим данным под тем же углом зрения приведет исследователя лишь к усугублению ошибки. Так, пока ученые были во власти гипотезы Птолемея, они не понимали, что Земля вращается вокруг Солнца, а не наоборот. Преодолеть это ошибочное понимание помогла гипотеза Коперника.

Таким образом, на втором этапе познавательная активность ученого направлена на прогнозирование возможных объективных ситуаций, в которые может быть включенным предмет

*Познание и понимание*

43

исследования, на выявление способов интерпретации экспериментальных данных.

Третий этап исследования — поиск путей решения научной задачи и их апробация — оказывается наиболее значимым для понимания изучаемого явления. Для того чтобы понять природу предмета исследования, на третьем этапе ученый должен сначала выбрать наиболее существенные признаки предмета, известные из предшествующих работ. Ему необходимо очертить круг взаимосвязанных признаков, а затем увязать их в целое, которое станет основой понимания. Собственные эксперименты должны планироваться так, чтобы предоставить данные для построения целостной картины изучаемого явления. В этом отношении ученых многих специальностей можно сравнить с палеонтологом, восстанавливающим облик первобытного живого существа по его нескольким костям. Процесс понимания такого рода оказывается «вплетенным» в мыслительный процесс конструирования субъектом целостной ситуации отражения объекта познания по тем фрагментам, которые имеются в начале исследования и появляются в ходе его. Эта форма понимания — результат решения субъектом мыслительной задачи конструирования целого из частей.

Итак, на третьем этапе у ученого возникает новое, целостное понимание — понимание-объединение.

Психологическую суть этой формы понимания хорошо выразил физик академик Л.И. Мандельштам: «Есть две степени понимания — сказал Мандельштам в одной из лекций. Первая, когда вы изучили какой-нибудь вопрос и как будто знаете все, что нужно, но вы еще не можете самостоятельно ответить на новый вопрос, относящийся к изучаемой области. И вторая степень понимания, когда появляется общая картина, ясное понимание всех связей» [83, с. 62]. Пониманием первого рода ученый называл такое психическое состояние познающего субъекта, когда тот читает и понимает все, что написано, может вывести нужную формулу, но еще не способен самостоятельно ответить на любой вопрос из прочитанной области. Вторая степень понимания наступает тогда, когда

44

*Понимание в познании и общении*

исследователю становится ясна полная картина, открываются все связи идей и явлений. Такие вопросы, которые нельзя разрешить, пока нет понимания второго рода, Мандельштам называл парадоксами. Он любил говорить, что разбор парадоксов очень полезен для достижения понимания физической теории и что полное понимание теории достигается только тогда, когда в ней не остается места для неразрешенных парадоксов.

Однако и понимание-объединение, как правило, еще не является полным, исчерпывающим. Недостаточность понимания, его интуитивность, пропущенные для осознания звенья отчетливо вскрываются на четвертом — объяснительном — этапе. Понимание объекта познания у ученого может быть вполне адекватным и полным, но представленным лишь в том субъективном виде, в каком оно сформировалось в процессе поиска. Средств, необходимых для того, чтобы представить объект в ясном для коллег изложении, у исследователя пока нет. Такие средства формируются на четвертом этапе, и их появление знаменует собой становление **понимания-объяснения**. Данная форма наиболее сложная из описанных выше, она впитывает в себя все познавательные процедуры, составляющие основу предыдущих форм, — узнавание, выдвижение гипотез, конструирование (объединение). Но доминирующую роль играет в ней объяснение.

Словесное или символическое объяснение оказывается необходимым компонентом любой формы понимания. Понимание неразрывно связано с объяснением. Понимание и объяснение — как бы две стороны одного процесса, но словесное объяснение является более логизированной процедурой, в то время как в понимании могут быть и интуитивные, плохо осознаваемые компоненты. Понимание это такой процесс, в ходе которого постепенно проясняются результаты мыслительной деятельности, например по решению задачи. А объяснение начинается с противоположной стороны — с выстраивания в цепь результатов, например от вида искореженных автомашин к причинам дорожного происшествия.

*Познание и понимание*

45

Говоря о соотношении понимания и объяснения, нельзя не упомянуть и об интерпретации. Любое понимание (кроме банального, буквального) всегда основано на той или иной интерпретации. Понимание субъективно, потому что мы используем соответствующие нашему личному опыту конкретные гипотезы, выводы и так далее. Понимая, мы интерпретируем содержание понимаемого материала с одной или нескольких возможных точек зрения. Поэтому в психологическом смысле интерпретация всегда оказывается обязательным компонентом понимания. Не случайно некоторые психологи даже предпочитают говорить о едином личностно-познавательном процессе понимания-интерпретации. Поскольку интерпретация материала в процессе понимания подвержена влиянию мотивов, установок, убеждений, невербализованных операциональных смыслов, то для психолога интерпретация — не логическая процедура. В ней немало интуитивного, неосознаваемого, логически некорректных умозаключений. А объяснение — это словесное, логически правильное выстраивание понятого от конца к началу, то есть от осознанного результата к тому, как он получился.

Таковы основные различия понимания, интерпретации и объяснения в контексте психологии понимания.

Экспериментальный анализ типов объяснений в связи с проблемой понимания осуществил П.П. Блонский [17]. Объяснение является как бы обратной стороной понимания и одновременно индикатором того, какая именно форма понимания предмета исследования возникает у ученого на конкретном этапе поиска. Объяснения, соответствующие описанным формам понимания, вполне коррелируют с типами объяснений по Блонскому: при понимании-узнавании ученый дает объяснения по принципу сведения неизвестного к известному; при понимании-гипотезе — целевые объяснения, основанные на конкретных гипотезах; в основе каузальных объяснений, являющихся индикаторами понимания-объединения, лежит мышление, которое Блонский условно назвал мышлением-исканием.

46

*Понимание в познании и общении*

Что же касается понимания-объяснения, то оно представляет собой сложную интеллектуальную деятельность. Необходимость в возникновении такой формы понимания появляется у ученого (независимо от того, осознает он эту необходимость или нет) тогда, когда он не может удовлетворительно ответить на вопросы коллег. На

вопросы, относящиеся к той области, которая субъективно воспринималась им как уже понятая и ясная. Иногда такая необходимость возникает еще до вопросов извне, когда исследователь осознает, что даваемое им объяснение природы изучаемого явления оказывает отрицательное, тормозящее влияние на его же собственное понимание предмета исследования. В таких случаях он вынужден обращаться за дополнительными сведениями к другим ученым и сравнивать свою точку зрения с их взглядами на предмет. Без сопоставления своего понимания предмета исследования с пониманием его коллегами ученый в принципе не может достичь понимания-объяснения.

Объяснение по своей сути предполагает отношение по крайней мере между двумя людьми. Если один субъект пытается объяснить нечто, значит, он пытается сделать данное нечто понятным другому. При объяснениях, свойственных первым трем формам понимания, «другим» оказывается сам субъект — и в этом проявляется диалогическая природа человеческого мышления. Неудивительно, что в науке предпринимаются попытки представить объяснение как своего рода диалог, коммуникацию [139]. Следовательно, для раскрытия психологических механизмов понимания-объяснения следует обратиться к изучению научной коммуникации, т.е. перейти от субъект-объектного анализа к субъект-объект-субъектному.

Присущее современной науке стремительное нарастание интереса к роли субъект-субъектных отношений в научной деятельности при анализе проблемы понимания преломляется в поисках истоков общезначимости способов понимания (принятых в той или иной науке) в конкретных ситуациях общения ученых. Неуклонный рост удельного веса коммуника-

*Познание и понимание*

47

ций ученых в становлении способов понимания научного знания — тенденция развития всех отраслей науки от классического времени до наших дней.

Первым шагом в формировании этой тенденции, способствовавшей появлению трещины в монолитной объективности классического знания, было признание необходимости для понимания объекта учета точки зрения ученого. Классическая наука понималась как совокупность объективированных языковых текстов, которые читали, расшифровывали ученые. Но читая текст (например, усваивая научную теорию), исследователь должен извлечь из него не только изложенные факты, но и понять угол зрения автора текста, обусловивший характер изложения (специфику теории). А признать значимость для понимания интенции, личностной точки зрения — значит «приоткрыть дверь в комнату, где происходит общение». Кроме того, читатель сам обладает индивидуальной точкой зрения на мир, которая при чтении неизбежно соприкасается с авторской. Как только это осознается, проблема понимания окончательно переводится в план общения.

Для современной науки уже является аксиомой положение о том, что понимание предполагает диалог между автором текста и его потребителем, включение объективно-фактологического знания в ценностно-смысловые позиции взаимодействующих субъектов. В наше время диалогичность постулируется как одна из характерных черт современного научного мышления [53].

Неудивительно, что в методологии науки понимание стало трактоваться как важнейшее звено и необходимое условие коммуникации ученых, а способы понимания — как производные от ситуаций их общения. В последнее время широкое распространение получил семиотический подход к науке, рассматривающий ее как коммуникативную знаковую систему, изобилующую разноречьем и отражающую столкновение разных смысловых позиций [101]. Научное знание трактуется теперь как такая модель мира, которая принимается данным научным сообществом. Характер любой модели опре-

*Понимание в познании и общении*

деляется целостной ситуацией научного исследования, существенными факторами которой являются особенности познавательной деятельности и коммуникации ученых. Причем «ни ход, ни результаты, ни субъекты познания не могут быть отторгнуты от той

ситуации общения, в которой осуществляется научное исследование. Каждый элемент познавательного акта и его содержания пронизан, освещен контекстом коммуникационного взаимодействия» [101, с. 304].

Нормы и образцы языка науки, ранее считавшиеся только зафиксированными результатами познания, теперь рассматриваются как единицы, подлежащие интериоризации, мыслительной обработке, в результате которой они превращаются во внутренние условия взаимопонимания ученых. «С позиции семиотического подхода принципиально иначе выглядит и структура понимания. Если в прежних концепциях науки оно трактовалось как постижение, происходящее благодаря внутренней работе ума, то коммуникативная модель науки подчеркивает диалектическую взаимосвязь и взаимообусловленность понимания и ответа. Каждый из этих актов коммуникации не может существовать независимо от другого» (там же, с. 322).

Диалогический способ понимания, присущий современной науке, требует от исследователя организации деятельности по отношению не только к объекту познания, но и к партнерам по научной коммуникации. Диалогическое понимание возникает как бы на стыке разных ценностно-смысловых позиций, мировоззрений. В научной коммуникации предмет исследования оказывается замаскированным разноречивыми высказываниями о нем, а понимание опосредствуется ценностно-смысловыми позициями и чертами личности партнеров. Ответная реакция партнеров по научной коммуникации на высказанную ученым точку зрения, их поддержка или сопротивление обогащают его представление об объекте познания и становится толчком к изменению модели объекта. Возникающее в процессе коммуникации диалогическое понимание впитывает содержание, присущее разным точкам зрения.

*Познание и понимание*

49

Итак, характерной чертой современного научного мышления является диалогичность. Особенно наглядно она проявляется в таких ситуациях, в которых взаимодействие ученых опосредствовано компьютерными системами связи, например, при коммуникации с помощью электронной почты. Сегодня трудно представить, как может успешно работать ученый, не использующий последние достижения в области компьютерной техники. Развитие систем искусственного интеллекта, автоматизация многих сфер нашей жизни оказывают благотворное влияние на зарождение и развитие идей в различных областях научного познания. В частности, невозможно переоценить тот вклад, который внесли в психологию понимания разработки в области создания «понимающих систем» (компьютерных программ, способных «понимать» тексты на естественных языках, графические изображения, математические формулы и т.д.).

Достаточно перелистать обширные тома международных конференций по искусственному интеллекту или заглянуть в подшивку журналов «Artificial Intelligence», чтобы убедиться в том, как много там работ, посвященных анализу понимания (см., например, [142, 218]). С одной стороны, специалисты по искусственному интеллекту усиленно штудируют труды психологов с целью воспроизведения в «понимающих системах» основных принципов человеческого понимания. С другой стороны, дискретный и очень конкретный характер компьютерных программ стимулирует более четкое осознание операционального состава понимания и ставит уже перед самими психологами задачу ясного пошагового описания процедур понимания. Специалисты по психологии понимания обязаны разработчикам тем, что последние побудили их к более глубокой рефлексии по поводу интуитивных, плохо вербализуемых звеньев данного психологического феномена.

Следовательно, в современных условиях специалисты по проблеме понимания не должны игнорировать то влияние, которое оказывают на развитие научных представлений об указанном феномене разработки в области создания «пони-

50

*Понимание в познании и общении*

мающих систем». Естественно, что этот аспект проблемы находит отражение в серьезных

монографиях, посвященных анализу понимания (см., например, [97]). Нет никаких оснований полагать, что психологи могут поступать иначе. Обращение к разработкам в области искусственного интеллекта необходимо еще и потому, что сами психологи активно интересуются тем, как человек понимает основания «совместных» решений, принимаемых им в диалоге с компьютером [67, с. 153-158].

#### **1.4. Компьютерное моделирование форм понимания и применение «понимающих систем» в научных исследованиях**

Проблема понимания — одна из центральных проблем искусственного интеллекта. И хотя принципиальные отличия «интеллектуальных» возможностей ЭВМ от процессов познания человека давно осознаны и описаны [23, 55], большинство создателей «понимающих систем» по-прежнему утверждают, что они моделируют процессы понимания человека (см., например: [136]). В литературе по искусственному интеллекту до сих пор отсутствуют четкие указания на принципиальное отличие форм понимания, реализуемых в ЭВМ. Вместе с тем анализ эволюции «понимающих систем» (рассмотренной, в частности, в чрезвычайно интересной статье Г. Саймона [206]) позволяет сделать два вывода.

Во-первых, этапы проектирования систем соответствовали нарастанию сложности представляемых в компьютере форм понимания. Проектирование, отражая эволюцию взглядов на то, что именно включает понятие «понимание», осуществлялось как раз в той последовательности, какую я описал применительно к научной деятельности, — от понимания-узнавания к пониманию-объяснению. Во-вторых, несмотря на эволюцию и даже вопреки работе, проделанной в этой области, и в наше время продолжают появляться системы, ориентированные только на низшие формы понимания. Причины этого, очевидно, следует искать как в технических ограничениях

*Познание и понимание*

51

ях, так и в методологических слабостях таких разработок. Остановимся подробнее на эволюции представления понимания в ЭВМ и применения последних в научных исследованиях. В качестве ориентира в безбрежном море работ по искусственному интеллекту я использую статью Г. Саймона [206].

**Понимание-узнавание.** Первые «понимающие системы» создавались на основе убеждения в том, что для понимания достаточно владеть языком. Понимание демонстрировалось способностью системы использовать знание синтаксических и семантических отношений для перекодирования и хранения в памяти сообщения на естественном языке, а также восстанавливать эти сообщения в ответ на вопросы. В одной из относительно недавних публикаций описывается система, спроектированная на основе предположения о том, что понимание можно отождествлять с выявлением синтаксической формы входного сообщения [190]. В этой статье описывается программа, функция которой состоит в узнавании синтаксических структур. При этом считается, что синтаксический анализ следует рассматривать как процесс, вносящий значимый вклад в формирование понимания, а остальные существующие в нем процессы можно игнорировать как незначимые.

Процедура узнавания играет первостепенную роль в «понимающих системах»: чтобы имитировать понимание, машина должна «узнавать» во входном сообщении, как минимум, ключевые слова или предложения. Очевидно, что системы, способные только узнавать ключевые слова (дескрипторы), например построенные по правилам так называемой «мешочной грамматики», ориентированы на низшую форму понимания — **понимание-воспоминание.** Такие системы обладают очень ограниченными возможностями смысловой обработки запросов пользователя. Предпринимаются попытки расширения возможностей обработки: создаются системы, «узнающие» запросы, не точно совпадающие с поисковыми образами данных, хранящихся в машине, а только попадающие в условную «зону до-

52

*Понимание в познании и общении*

пустимых ответов» [13] или «вероятностного понимания» [85]. Главное, чтобы процент совпадения символов запроса и сообщения не выходил за пределы зоны или интервала. В частности, в диалоговой системе ДЕСТА устанавливаются пределы заданных описаний, в рамках которых пользователь может задать уточняющий вопрос, а система способна ответить как на точный вопрос, так и на подобный ему [85].

Однако принятие решения о подобии требует не только сопоставления символов, но и элементарных умозаключений о том, какие символы запроса подобны символам системы. Вследствие этого следующей ступенью эволюции, расширения понятия «понимание», было признание необходимости для понимания знания правил логического вывода. «Понимающие системы» такого типа обладают способностью выводить знания, которые только имплицитно подразумеваются, и использовать их для ответа на довольно широкий круг вопросов. Определение понимания, используемое в таких системах, может быть выражено так: система понимает знание, если может ответить на вопросы на естественном языке о точном содержании этого знания или на относительно простые вопросы, включающие выводы из этого знания.

Таким образом, системы этого типа «читают» предложение, относящееся к этому знанию, по возможности делают выводы из него — но ничего не знают о реальном мире, к которому знания относятся.

Конкретная техническая реализация взаимосвязи узнавания и умозаключений — системы вывода по образцу [198]. Поиском по образцу обычно называют поиск, в основе которого лежат данные и образец, описывающий, что именно требуется найти. Такой метод используется для обнаружения фактов или ситуаций и выбора соответствующих правил-продукций, конкретизирующих действия, выполняемые в данных ситуациях.

В частности, способность к «пониманию» входных предложений известной диалоговой системы PARRY, моделирующей речевую деятельность больного паранойей, основана на

*Познание и понимание*

53

нахождении образцов: «понимание» тем успешнее, чем более подходящей к запросу образец подбирает система [161]. Аналогично иллюзия, что машина их понимает, возникающая у людей, беседующих с программой Д. Вейценбаума «Элиза», — результат исключительно того, что на вопросы пользователя ЭВМ давала такие ответы, образцы которых имеются в памяти большинства людей. На расширительном толковании понятия поиска по образцу основывается система нечеткого поиска [57]. Такая система в частном случае реализует обычный поиск по образцу, но ее возможности значительно шире. Она может быть полезной, например, в медицинских исследованиях при установлении диагноза. Обычно симптомы болезни описываются в не совсем точных терминах, а система может дать ответ на вопрос, соответствуют ли они хотя бы приблизительно некоторому заболеванию.

И вообще «понимающие системы», ориентированные на понимание-уподобление, могут использоваться ученым для отнесения объекта исследования к некоторому классу. Их целесообразно применять на начальном этапе научного исследования — при сборе и описании фактов. Кроме того, подобные системы могут быть полезны и на других этапах исследования. Например, если исследователь стремится к выявлению только общих черт изучаемого предмета, явления, не «затененных» обилием деталей (а более глубокое понимание требует как раз привлечения деталей, специфических черт явлений).

Понимание-гипотеза. Следующая составляющая понимания, оказавшаяся представленной в ЭВМ и признанная необходимым условием адекватного понимания входных сообщений, — знания о предметной области. В основу понимания в системах третьего типа легла способность установить соответствие входного сообщения и описываемых в нем объектов или событий внешнего мира. Считалось, что система понимает входной язык, если она может определить, какой объект или событие во внешнем предметном мире обозначается выражениями этого языка. Следовательно, было признано, что,

помимо модели языка, «понимающая система» должна иметь и модель предметной области. Для «понимания» системой текста входного сообщения она должна соотнести его с языковым отражением фрагмента действительности, представленного в памяти компьютера. Другими словами, сопоставить входную информацию с контекстом, определенной контекстуальной схемой. «Осознание того обстоятельства, что контекстуальная схема существенна для понимания текста на естественном языке, впервые было использовано в так называемых вопросно-ответных системах» [30, с. 244].

Привлечение знаний о предметной области поставило перед учеными новые проблемы. Возможность различных вариантов соотнесения (т.е. подстановки одному тому же запросу разных соответствующих ему фрагментов действительности и соответственно разных интерпретаций смысла входных сообщений) повлекла необходимость установления способов соотнесения знаний, представленных в запросе на естественном языке, с хранящимися в машинной памяти знаниями о предметной области. Оказалось, что способы определяются характером использования знаний.

В этой связи Д. Мур и А. Ньюэлл предложили определение понимания как отношения между понимающей системой и знанием: система «понимает» некоторое знание, если использует его подходящим образом [193]. Попытки определить, что значит «подходящее» использование знания, привели к осознанию того, что «подходящее» должна обсуждаться в терминах отношения к целям применения знания. И, следовательно, необходимо обратить внимание на способности системы строить прогнозы, соотносящиеся с возможностями употребления знаний. Например, Ю. Черняк утверждает, что «бесмысленно говорить о понимании естественного языка безотносительно к той или иной задаче, в рамках которой язык используется..» [135, с. 171].

Способность к прогнозированию способствует ориентации в контексте языкового запроса. Для того чтобы правильно соотнести запрос с теми фактами, к которым он относится,

*Познание и понимание*

55

система должна выдвинуть гипотезу: о каком конкретном фрагменте действительности, отображенной в памяти компьютера, идет речь в запросе. В то же время формулирование гипотезы основывается на умении прогнозировать, т.е. предвосхищать развитие событий в разных участках действительности. Осуществление нескольких прогнозов способствует развитию «навыков» ориентации в предметной области (контексте запроса).

Эти соображения были технически реализованы при создании таких «понимающих систем», отличительная особенность которых заключалась в их умении прогнозировать. Крупный американский специалист по созданию «понимающих систем» Д. Вейценбаум пишет: «Именно интенсивное использование прогноза, как на локальном синтаксическом уровне, так, и, что важнее, на более широком уровне контекста, резко отличает современные работы в области понимания машиной естественного языка от работ, выполняющихся в начале 1960-х годов» [30, с. 250].

Современные системы, имеющие в своем арсенале только узнавание и прогнозирование, фактически ориентирована на понимание-гипотезу. Они позволяют использовать компьютеры не только для понимания текстов, но и для решения научно-исследовательских задач в «семантически богатых областях» (Саймон). При этом глубина понимания определяется именно задачами, решаемыми системой. Например, программа SOPHIE применяется для исследования электронных цепей, а также для обучения студентов [149]; программа THERMO — для генерации проблем в термодинамике [206]; программа ISSAC используется физиками для изучения проблем статики [195]. В основу этих программ заложена задача конструирования и последующего распознавания фреймов проблемных ситуаций из указанных отраслей науки. При этом под пониманием имеется в виду следующее: система понимает научную теорию из какой-либо области, если может ее использовать для получения выводов или гипотез о ситуации в данной области и их изменении.

Очевидно, что системы, ориентированные на понимание-гипотезу, в автоматизированном эксперименте целесообразно использовать именно на втором этапе научного исследования: компьютер может оказать значительную помощь в «проигрывании» различных гипотез, включении предмета исследования в разные объективные ситуации. Вместе с тем трудно рассчитывать на эффективную помощь такой системы, если на нее возложить задачи, соответствующие третьему или четвертому этапу исследования.

**Понимание-объединение.** Следующий тип знаний, составляющий базис понимания, — знание системой своих собственных алгоритмов решения задач. Такие алгоритмы позволят ей отвечать на вопрос, почему она совершила то или иное действие. Было признано, что, кроме модели языка и модели предметной области, «понимание» требует модели и самой «понимающей системы». Необходимость такой модели стала очевидной при попытках поднять возможности «понимания» машины до уровня понимания-объединения.

Распространению точки зрения о неразрывной связи знания алгоритмов и понимания в среде специалистов по искусственному интеллекту способствовало развитие процессуального (процедурного) подхода к анализу естественного языка. Согласно этому подходу, основные черты языка определяются не его структурой, т.е. не его языковыми конструктами, а природой процессов производства и понимания языковых высказываний. Преломление процедурного подхода через программирование и породило сведение всей проблемы понимания к ее «действенному», процессуальному аспекту — к действиям по решению задачи, отображенным в программе ЭВМ. Знание системой алгоритмов решения позволяют объяснить причины своих действий. При этом считается, что «понимание» будет тем глубже, чем более успешно система вскроет эти причины. Успешность объяснения зависит от длины пути к цели: чем короче алгоритм, тем более успешное, глубокое понимание обнаруживает система.

*Познание и понимание*

57

«Для тех, кто полностью находится во власти машинной метафоры, понять X — значит быть в состоянии написать программу программу для вычислительной машины, реализующую X» [30, с.209]. Стоящие на этой позиции исследователи считают, что машина понимает проблему (например, как извлечь квадратный корень из некоторого числа), если она в состоянии интерпретировать программу именно тем способом, который имел в виду программист при ее написании. Таким образом, понимание заключается в распознавании способа решения задачи.

Ярким представителем этого направления является М. Минский, считающий, что рост мощности программ, обеспечивающих создание осмысленных текстов, решение задач, написание музыкальных произведений и т.п., — единственное мерило способностей ЭВМ к пониманию. Однако, как справедливо отметил Саймон, о понимании проблемы нельзя судить по наличию алгоритма ее решения: человек может понимать условия задачи, но не знать, как ее решать. Например, в математике есть задачи, которые понимают все специалисты, но никто не может их решить. Вместе с тем педагогическая практика дает и обратные пример: ученик может разобраться в процедуре понимания алгоритма решения, не понимая сути задачи, к которой он применяет алгоритм.

С точки зрения психологического анализа проблемы понимания односторонность такого подхода очевидна: ведь понимание — это всегда отражение единства знаний и способов оперирования ими. Такое единство отражено и в программах многих современных «понимающих систем». Различные программы понимания языка хранят одну часть знаний в виде утверждений (аксиом и теорем), а другую — в виде процессов. Только системы, построенные на органическом единстве утверждений и процессов, могут применяться к большому классу научных задач. Я имею в виду задачи, для решения которых нужно определить, отражением какой целостной картины являются разрозненные сведения, получаемые учеными в ходе эксперимента, например с показаний приборов. Дру-

гими словами, только на объединении структур и процессов могут основываться системы, ориентированные на понимание-объединение.

Примером подобной системы может служить программа DENDRAL [121, 129], которая интерпретирует входные данные масс-спектрометров (приборов, применяемых для исследования молекул химических соединений, получаемых при анализе химического продукта). Цель интерпретации — установление целостных структур молекул органических соединений по спектру масс. DENDRAL анализирует спектры и воспроизводит описания структур молекул, которые порождают эти спектры. Правдоподобность предложенного решения (типа структур) можно оценить методом от противного — соотнеся это решение с теоретически возможной структурой. Если химическое соединение таково, как указывает предварительное решение, то какой спектр должен быть получен с помощью приборов? Интерпретация и проверка как бы взаимно дополняют друг друга. Сначала система строит целостную структуру из элементов, т.е. реальных показаний приборов. Затем она рассматривает, какие показания приборов удовлетворили бы теоретически рассчитанным структурам, и соотносит реальные показания с теоретически допустимыми.

«Понимающие системы» типа программ DENDRAL ориентированы на следующее определение понимания: система понимает проблему, если может перекодировать входную инструкцию, описывающую проблему, в такое внутреннее представление, которое оказывается подходящим входом для собственно решающей подсистемы.

Однако техническая реализация современных «понимающих систем», ориентированных на понимание-объединение (впрочем, как и систем других типов), до сих пор осуществляется на основе принципа, противоречащего психологической структуре понимания-объединения. Наиболее специфическая черта понимания — его целостный, интегральный характер. Между тем программы понимания естественного языка строятся как совокупность модулей (блоков), у каждого из кото-

*Познание и понимание*

59

рых свое целевое назначение — представление знаний, их интерпретация, принятие решений и т.п. В результате дискретность организации программ понимания языка приходит в противоречие с целостностью психологической структуры понимания, которую призваны моделировать «понимающие системы».

На этот недостаток указывает Р. Шенк с соавторами. Они пишут: «Ясно, что с точки зрения программирования наши анализаторы должны иметь модульный характер. Однако если на поверку оказывается, что модули тратят все свое время на коммуникацию друг с другом, то данная конкретная схема модульной организации должна вызвать подозрения — в реальной действительности модули образуют интегральное единство. Поскольку коммуникация модулей друг с другом, как правило, весьма трудна, наблюдается стремление избегать ее вообще. Это может привести к проектированию таких систем, которые по замыслу должны взаимодействовать друг с другом, а на практике становятся все более изолированными друг от друга. Именно это и произошло со стратегией модульной организации систем, которую мы описывали выше» [136, с. 406]. Р.Шенком и его коллегами предпринята попытка наметить пути создания «понимающих систем» нового поколения, построенных на «принципе интегрального понимания». Если она увенчается успехом, то прогресс в области искусственного интеллекта — дело ближайшего будущего. По крайней мере, с точки зрения психологического анализа понимания этот шаг оправдан и, безусловно, перспективен.

Понимание-объяснение. Рассмотрение изменений воззрений на то, что такое понимание, произошедшего в процессе эволюции «понимающих систем», свидетельствует о том, что создатели систем полагают, что глубокого понимания машиной входных сообщений можно достичь путем все более полного представления в ЭВМ знаний об объектах понимания и способов оперирования ими. Они исходят из того, что природа понимания

выводима из субъект-объектных отношений (машина мыслится как аналог субъекта, а  
60

*Понимание в познании и общении*

знания — как аналог понимаемого объекта). Но как я уже отмечал, понимание диалогично по своей сути и потому в принципе не может быть ограничено только субъект-объектными отношениями. При моделировании понимания следует рассматривать такой двусторонний процесс взаимодействия человека с системой, в котором при анализе понимания оказываются важны как характеристики «понимающих систем», так и психологические особенности ее партнера — пользователя.

Следовательно, согласно диалогическому подходу к данной проблеме, для ее плодотворного анализа наряду с моделями языка, предметной области и системы нужно рассматривать еще и модель пользователя. Это следует из того, что практическая ценность «понимающих систем» заключается не столько в их способности «понимать», сколько в умении объяснить пользователю, как именно система «понимает» то или иное задание. В противном случае «понимание» оказывается внутренней характеристикой машины, неизвестной «общающемуся» с ней человеку и не имеющей применения в его профессиональной деятельности. Очевидно, что специфика объяснения должна определяться тем, что из объясняемого уже известно пользователю и каковы цели относительно использования получаемых знаний. Другими словами, система обязательно должна иметь модель знаний и устремлений пользователя. Если же с системой работает не один человек, то для успешных индивидуальных объяснений ей необходимо иметь модель каждого из них.

Проблема воплощения диалогических принципов понимания в методологию и практику научных исследований приобретает особую актуальность в условиях автоматизации последних. При создании систем коллективного пользования (см., например:[б]) перед разработчиками встает в полный рост проблема представления в ЭВМ понимания-объяснения. Поскольку с такой системой должен работать не один ученый, а целые коллективы, постольку в нее необходимо заложить основы понимания, которые можно было бы назвать интер-

*Познание и понимание*

61

субъективными. Иначе говоря, программное обеспечение системы должно реализовать процедуры, с помощью которых она сможет давать объяснения свойств предмета исследования и методов эксперимента, понятные всем работающим с ней исследователям. Важный шаг, уже сделанный в этом направлении, — создание «понимающих систем», способных дать такие объяснения объекта понимания, которые являются необходимыми компонентами понимания-объяснения. Подобная система должна уметь объяснить, как понимается объект и почему именно так, а также вскрыть генезис понимания, проследить, каким путем достигнут конкретный его результат. «Понимающими системами», в которых в наиболее полном виде воплощена эта сторона понимания-объяснения, являются так называемые экспертные системы.

Экспертные системы стали появляться с середины 70-х годов нашего века. Вначале они были предназначены только для медицинских исследований, затем область их применения была расширена. Типичной экспертной системой является система MYCIN, проблемно-ориентированная на бактериальные заболевания крови [162, 163]. Ее назначение — оказывать помощь врачу при постановке диагноза и лечении болезни. Врачам часто приходится назначать антибиотики в условиях неполных данных о заболевании. Система выступает в роли консультанта в тех случаях, когда значения отдельных параметров (симптомов) неизвестны или противоречивы. Один из основных четырех блоков системы — объяснительный. Он предназначен для объяснения терапевту того, как система поставила диагноз и почему она задает те или иные вопросы о больном. Блок объяснений дает ответы на вопросы о том, какие знания в ней имеются и как они используются. Этот блок имеет три возможности: во время ввода данных о пациенте разъяснить, зачем требуются запрашиваемые сведения; объяснить по окончании консультации, почему был

сделан именно такой вывод; отвечать на вопросы пользователя, осуществляя поиск в базе данных.

62 *Понимание в познании и общении*

Впоследствии были созданы экспертные системы, предназначенные для других областей научных исследований. Например, назначение системы SACON — давать консультации по структурному анализу: помогать подбирать наиболее подходящие материалы для крыльев самолетов в зависимости от различного рода нагрузок [145]. Принципы создания подобных систем одни и те же, изменяется только содержание базы данных, определяемое проблемной направленностью на ту или иную область исследований. Можно утверждать, что экспертные системы ориентированы на достижение понимания-объяснения: успешность функционирования таких систем определяется сочетанием узнавания образцов, выдвижения гипотез и их интерпретации, принятия решения об объединении элементов понимаемого в целое и, наконец, объяснений.

Однако, несмотря на то что такие системы вступают в диалог с ученым и потому, казалось бы, в их конструкции учтены субъект-субъектные аспекты понимания, они раскрывают только субъект-объектную сторону понимания-объяснения. Ведь все объяснения системы касаются только ее внутренней организации, но никак не связаны с психологическими особенностями ученого, которому даются объяснения. Следовательно, в системе отсутствует модель пользователя.

Между тем, как показывает психологический анализ, развитая форма понимания-объяснения характеризуется как раз преломлением описанных выше видов объяснения через межличностную среду. Объяснения того, как человек понимает объект и почему именно так, а также как он пришел к такому пониманию, должны быть различными в зависимости от адресата объяснения. Еще более высокая стадия развития данной формы понимания заключается в умении корректировать понимание объекта под влиянием партнера. Следует признать, что такая развитая форма понимания-объяснения пока еще недоступна «понимающим системам».

Вследствие этого ученому, проводящему автоматизированный эксперимент, необходимо ясно осознать те ограничения на процесс его «общения» с ЭВМ, которые не позволяют счи-

*Познание и понимание*

63

тать, что результатом этого процесса оказывается полноценное «взаимопонимание». Наиболее существенные из ограничений связаны с целями, которые можно возлагать в эксперименте на машину. О машинном «понимании» имеет смысл говорить только как об ограниченном конкретной целью [196]. Когда ученый применяет компьютер в исследовании, он должен знать, на достижение каких целей ориентирована его программа. В свою очередь, он сам использует машину с определенной целью: он надеется, что она может отвечать на вопросы, решать задачи или, например, помогать в конструировании. Конкретный тип «взаимопонимания» между человеком и машиной возникает только при взаимном согласовании их целей.

Для выяснения роли целей (знаний, смыслов и т.д.) в формировании понимания необходимо перейти к психологическому анализу проблемы. В этом плане первоочередным является вопрос о соотношении понимания и мышления, т.е. о том месте, которое обсуждаемый психологический феномен занимает в мыслительной деятельности человека.

**МЫШЛЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ**

### **2.1. Знание и понимание в мыслительной деятельности**

Проблема соотношения мышления и знания еще в начале века была поставлена в гештальтпсихологии. М. Вертгеймер сформулировал ее в виде парадоксального вопроса: что лучше — мыслить или знать? Стремясь выделить в мышлении творческий момент, способность мыслящего субъекта открывать новое, гештальтпсихологи противопоставили продуктивное мышление репродуктивному, основанному на прошлом опыте (знании).

Они затратили немало усилий на экспериментальное обоснование тезиса о том, что прошлый опыт является тормозом, препятствующим видению нового (эксперименты К. Дункера, Н. Майера и др.). «Однако, — пишет К.А. Славская, — в поисках механизма мышления они совершенно упустили из виду тот фундаментальный факт, что всякое мышление исходит из прошлых знаний, совершается на их основе, отправляется от них, включает их, что без использования знаний мышление вообще невозможно» [120, с. 156]. Убедительные доказательства реальности указанного факта получены в работах С.Л. Рубинштейна [115], А.В. Брушлинского [24], Д.Н. Завалишиной [46], А.М. Матюшкина [89], Я.А. Пономарева [108], К.А. Славской [120], Э.Д. Телегиной [125], О.К. Тихомирова [128] и других российских и зарубежных психологов.

Феномен «понимания» также был включен в арсенал рабочих категорий экспериментальной психологии гештальт-психологами. Обозначенный термином «инсайт», он интерпретировался как определенная стадия решения задачи — вне-

*Мышление и понимание*

65

запное, не подготовленное предыдущей аналитической деятельностью и независимое от прошлого опыта уяснение существенных отношений проблемной ситуации.

Последующее развитие экспериментальной психологии мышления внесло значительные коррективы в представление о роли понимания в решении задачи. Во-первых, было обнаружено, что понимание формируется по ходу решения задачи, и потому его возникновение нельзя относить только к одной какой-то стадии мыслительного поиска. Стало ясно, что понимание представляет собой не только результат мышления, но и один из его процессов, участвующих в обеспечении успешности решения задачи. При этом оказалось, что «этапы понимания — от недифференцированного понимания задачи в целом ко все более дифференцированному и глубокому — соответствуют этапам ее решения» [40, с. 78]. Во-вторых, данные современной психологии мышления опровергают утверждение гештальтпсихологов о том, что возникновение понимания не детерминировано знанием, прошлым опытом. Напротив, во многих экспериментах было показано, что понимание всегда основывается на знании, полученном как в текущей, так и в предыдущей мыслительной деятельности. В свою очередь любое знание содержит в себе потенциальные возможности его понимания.

В философской литературе, посвященной анализу понимания, отражено существование двух проблемных областей, которые условно можно назвать «знать и понимать» и «познавать и понимать». Главная трудность, возникающая перед психологом, пытающимся определить роль и место понимания в структуре мыслительной деятельности, состоит как раз в том, чтобы установить хотя бы приблизительно границы этих областей и точки пересечения образующих их понятий. Я попытаюсь преодолеть эту трудность, проанализировав соотношение содержания и объема понятий «понимание», «знание», и «мышление».

**Мыслить, знать и понимать.** Адекватное отражение человеком предметного мира в знании происходит в процессе опер-

66

*Понимание в познании и общении*

ирования объектами, из которых мир состоит. Мышление человека представляет собой познавательную деятельность, в ходе которой субъект, взаимодействуя с объектом, выявляет некоторые неизвестные ранее стороны, свойства последнего, получает новое знание о нем. Знания, с одной стороны, «являются результативным эквивалентом мышления, т.е. тем, во что превращается мышление (как процесс взаимодействия) в фазе продукта; с другой стороны, переходя в процесс, т.е. включаясь в деятельность индивида, знания проявляются как компонент мышления или какой-либо производной от него формы психической деятельности. Будучи следствием мышления, знания являются вместе с тем и одним из его условий» [107, с. 90].

Понимание отличается от знания прежде всего тем, что представляет собой осмысление знания, действия с ним. Однако следует подчеркнуть: человек понимает не знание, а

отраженный в нем предметный мир. Знание это не цель понимания, а средство. Разнообразные знания подобны стеклам очков: в познании и общении они играют роль линзы, с помощью которой мы лучше видим и понимаем окружающее.

Действуя, мысленно преобразуя отраженный в знании фрагмент действительности, субъект выходит за его непосредственные границы: например: понимая художественное произведение, картину, зритель включает его объективное содержание в контекст своего опыта и пытается определить замысел художника. Осуществляя выводы, выдвигая гипотезы, совершая другие мыслительные действия по преобразованию объекта познания, человек получает новое знание о нем. Поэтому в акте понимания субъекту нередко открываются такие стороны объекта, которые не были в явном виде представлены в исходном знании. Именно так с помощью периодической системы элементов Д.И. Менделеева, воплотившей научное понимание физико-химической природы вещества, были предсказаны, а затем и открыты новые элементы галлий, германий, скандий и др.

*Мышление и понимание*

67

Ситуации и контексты употребления терминов «знание» и «понимание» обычно в научной литературе не различаются, а сами они воспринимаются как синонимы тогда, когда понимание отождествляется со знанием как продуктом мыслительной деятельности. Например, можно называть понимающим человека, знающего, как действовать в сложной ситуации, которую он раньше пытался понять и это ему удавалось. Вместе с тем мы нередко называем знающим того, кто понял суть трудного вопроса, т.е. обладает знанием о возможных ответах на вопрос. Такого человека, например инженера-механика, хорошо усвоившего теорию машин и механизмов и успешно применяющего ее на практике, все равно, как назвать: знающим предмет или понимающим его.

И наоборот: содержание понятий «знание» и «понимание» оказывается принципиально различным тогда, когда они анализируются вне контекста той интеллектуальной деятельности, в ходе которой субъект понимает отображенную в знании реальность. В повседневной жизни человек нередко попадает в ситуацию, в которой он знает что-то, но не понимает. Это происходит, как правило, тогда, когда у него отсутствует минимум знаний о подобных явлениях, который необходим для начала осмысления непонятого.

Допустим, человек, не сведущий в радиотехнике, обнаружил, что его телевизор сломался. Получив новое знание, он не способен понять его предметное содержание, потому что не может соотнести новое свойство телевизора с известными ранее: принципы работы аппарата ему неизвестны. Следовательно, чтобы понимать отображенную в знании действительность, необходимо осмысливать ее содержание, опираясь на прошлый опыт, т.е. на знания, полученные в мыслительной деятельности, осуществленной ранее.

Связующее звено между знанием и пониманием в процессе мышления — смысл отраженного в знании фрагмента предметного мира. Очевидно, что без научного анализа этого звена невозможно раскрыть психологические механизмы понимания.

68

*Понимание в познании и общении*

В настоящее время одна из центральных задач психологии мышления состоит в анализе возникновения и развития смысловых образований в мыслительной деятельности человека. За последние два десятилетия в экспериментах, проведенных российскими психологами, были выявлены и проанализированы разнообразные виды и параметры процессов смыслообразования человека, решающего мыслительную задачу: операциональные смыслы отдельных исследовательских актов, смыслы некоторых элементов задачи и всей их совокупности, соотношение вербализованных и невербализованных смыслов в ходе решения задачи и т.д. Углубленное изучение места и роли процессов порождения и функционирования смыслов в динамической структуре мыслительной деятельности субъекта «составляет сегодня одно из важнейших направлений исследований, приведших, по существу, к формированию смысловой теории мышления» [127, с. 38]. В рамках этой теории мышление рассматривается как «формирование, развитие и сложное взаимодействие операциональных смысловых

образований» [126, с. 81].

В цикле исследований по решению мыслительных задач, выявивших избирательность и целенаправленность мыслительного поиска, были прослежены и изучены различные виды операций и действий, способствующие формированию у субъекта операциональных смыслов. Однако данных о том, как развитие и взаимодействие операциональных смысловых образований приводит к формированию понимания испытуемыми промежуточных и конечного результатов мыслительного поиска, в психологической литературе пока почти нет. Между тем очевидно, что теория мышления может называться смысловой только в том случае, если смыслообразование и понимание рассматриваются ее сторонниками в качестве важнейших составляющих мыслительной деятельности человека.

Таким образом, при психологическом анализе соотношения знания и понимания не следует забывать, что осмысливая знание, мысленно оперируя отраженным в нем предметом, человек формирует представление не только об объективном

*Мышление и понимание*

69

содержанию знания. В процессе осмысления отраженной в знании реальности у субъекта возникает смысл последнего, т.е. познавательное отношение к содержанию понимаемого фрагмента действительности.

Познавательное отношение конкретно проявляется в характере мыслительных действий с содержанием понимаемого, направленных на выход за его рамки, включение понимаемого фрагмента в более обобщенную картину мира. К таким действиям относятся догадки о причинах понимаемых событий и выводы о последствиях, к которым они могут привести; предположения о замыслах творца и т.п. В частности, смыслом произведения предметного искусства оказывается не его сюжет (объективное содержание), а та идея, тот вывод, который делает реципиент в процессе восприятия и понимания произведения.

Различие между содержанием и смыслом понимаемого особенно отчетливо видно в баснях. Например, большинство басен И.А. Крылова состоит из стихотворного описания какой-нибудь житейской ситуации и ее морали — явным образом представленного авторского смысла, выраженного в форме иронического нравоучения, внушения правил нравственного поведения. В частности, из сравнения петухом достоинств ячменного и жемчужного зерен Иван Андреевич делает такой вывод:

Невежи судят точно так:

В чем толку не поймут, то все у них пустяк.

Или вспомним всем известную со школьных лет «Ворону и лисицу»:

Уж сколько раз твердили миру,

Что лезть гнусна, вредна; но только все не впрок,

И в сердце льстец всегда отыщет уголок.

Определение понимания через категорию познавательного отношения — не следствие интеллектуализма. Такое определение совсем не означает, что понимание возникает только в

70

*Понимание в познании и общении*

познавательной деятельности и не может формироваться, например, в игре или общении. Я использую названную категорию в том более широком значении, которое придавал ей С.Л. Рубинштейн: познавательное отношение включает в себя и отражение, и отношение. По Рубинштейну, целостный акт психического отражения представляет собой неразрывное единство не только познавательных, но и аффективных, эмоционально-волевых процессов [114].

Понятие отношения двойственно: отношение это объективная связь между предметами, событиями, явлениями и вместе с тем — отношение субъекта к объекту, человека к миру. Познавательное отношение проявляется как активность духовного самоопределения субъекта: психологическая индивидуальность человека проявляется в том, как он относится к миру и людям, т.е. в сформированности этого отношения именно как своего

отношения.

К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский пишут: «Познавательное отношение человека к миру является, таким образом, производным от реального бытия человека и осуществляется в процессе его практического взаимодействия с бытием и другими людьми. Поэтому Рубинштейн возражает и против определения бытия, материи только через отношение к познанию, сознанию, а не самому человеку как практическому общественному существу. Исходным является не определение бытия в отношении к сознанию, познанию, а такое определение бытия, которое включает человека как практическое существо, в том числе и познающее бытие» [5, с. 217]. Следовательно, «отношение человека к бытию как познавательное отношение опосредствовано общественным отношением к другому человеку» (там же).

Итак, формирование познавательного отношения субъекта к объективному содержанию понимаемого фрагмента действительности, порождение операционального смысла знания о нем — это и есть процесс понимания. Понимание представляет собой осмысление отраженного в знании объекта познания, формирование смысла знания в процессе действия с ним.

*Мышление и понимание*

71

Такое определение понимания позволяет уточнить характер его отношения к знанию в психической деятельности человека. При рассмотрении знания и понимания в результативном аспекте можно утверждать, что понять — значит узнать смысл понимаемого. С точки зрения понимающего субъекта «знать» и «понимать» означает одно и то же в том случае, если он знает смысл понимаемого. В частности, упоминавшийся инженер-механик понимает теорию машин и механизмов, потому что знает смысл основополагающих принципов данной теории. При обращении к процессуальному аспекту анализа проблемы следует сказать, что понимание формируется в деятельности по мере того, как субъект порождает, узнает операциональный смысл этого знания. До возникновения смысла знание существует в психике человека как непонятное, т.е. ситуации «знать» и «понимать» различаются.

**Знание как предпосылка и психологическое основание понимания.** Для того чтобы служить основой для понимания, знание должно обладать несколькими характерными особенностями.

1. Знание должно быть осмысленным, т.е. иметь для субъекта вполне определенный смысл, сформировавшийся в процессе мыслительной деятельности. Осмысленность кажется неотъемлемым свойством знания, функционирующего в человеческой коммуникации. Тем не менее смысловая компонента отсутствует во многих моделях знания, например геометрических [123]. Отчасти это обусловлено тем, что некоторые исследователи, ясно осознавая многозначность и недостаточную научную определенность термина «смысл», стараются вообще не употреблять его в своих работах. Однако осознанное или неосознанное стремление к игнорированию роли процессов смыслообразования в формировании понимания неизбежно ведет к упрощенным представлениям о природе последнего.

2. Знание должно иметь определенную ценность для мыслящего субъекта. Как показали эксперименты по решению задач, направленные на исследование операциональных

72

*Понимание в познании и общении*

смыслов [126], оперировать знанием в мыслительной деятельности — значит так или иначе оценивать его. Познавательное отношение испытуемого к мыслительной задаче в целом и ее компонентам конкретно проявляется в формирующихся у него оценках: оценках достижимости результатов действий; предвосхищающих эмоциональных оценках, связанных с активным поиском и преобразованием наличной ситуации; констатирующих эмоциональных оценках, связанных с результативными аспектами деятельности и т. п.

Наличие оценок отражает селективный характер мыслительного поиска: субъективно-

ценное принимается испытуемым в качестве некоторой нормы, образца, на который следует равняться при выборе дальнейших действий по решению задачи; субъективно незначимое отбрасывается как не отвечающее цели решения. Положительно оцененные ситуации и действия становятся основой понимания нового знания о мире, получаемого в ходе мыслительного поиска: решающий оказывается способным понять только те выраженные в знании фрагменты действительности, которые сумеет соотнести с принятым им образцом и найдет соответствие между понимаемыми фрагментами и образцом.

Однако субъективно понятное знание (представление человека о мире) объективно может не соответствовать реальности. В частности, действия по решению задачи, понятные испытуемому и кажущиеся ему правильными, могут вести к неверному результату. Этот многократно проявляющийся в экспериментах факт ставит перед психологами проблему соотношения понимания, ценности и истинности знания. Я уже детально анализировал эту проблему в книге о правде, истине, лжи и обмане [51] и теперь снова рассмотрю ее под несколько иным углом зрения.

Формирование понимания связано главным образом с установлением соответствия отраженной в знании понимаемой действительности некоторой субъективной **ценности, оценочному образцу**, возникшему в процессе мыслительного поиска. Неадекватность субъективного образца, его противоречие

*Мышление и понимание*

73

объективной реальности не препятствует формированию понимания, но ведет к появлению у человека неправильного, ложного понимания действительности. Понимать можно, и не определяя истинности или ложности знания. Например, читатель способен понять прочитанную в книге фразу, даже не имея отчетливого представления о том, правду говорит автор или нет. Для понимания достаточно правдоподобия: человек поймет прочитанное, если вспомнит такую ситуацию («возможный мир»), в которой описываемые события вполне могли бы происходить.

Следовательно, понимая, субъект не точно знает, что объект понимания относится к возникшей в памяти ситуации-образцу, а только предполагает это, верит в такую возможность. Уточнение предположения, переход от возможности к достоверности требует от него совершения дополнительных мыслительных действий, направленных на определение того, действительно ли знание характеризует именно эту ситуацию. Иначе говоря, мыслительные действия направляются на установление истинности или ложности знания о понимаемой предметной ситуации. Указанные действия не имеют прямого отношения к формированию понимания, но способствуют составлению адекватного представления человека о реальности, помогают ему ориентироваться в ней. Полученное в результате мыслительной деятельности дополнительное знание о предметном мире становится основой для появления нового, более точного и глубокого понимания мира субъектом.

Таким образом, определение **ценности знания**, формирование отношения субъекта к объекту вплетено в психологическую ткань понимания, является обязательной предпосылкой его становления и развития. Установление **истинности знания** не включается непосредственно в процесс понимания, но, как и другие познавательные процедуры человеческого мышления (объяснение, предсказание и т.п.), способствует получению субъектом нового, адекватного знания о понимаемой реальности; в конечном счете это приводит к уточнению и углублению понимания предметной действительности.

74

*Понимание в познании и общении*

3. Формируя субъективные ценности, нормы и образцы, с которыми следует сопоставлять понимаемое, человек ориентируется на социальные ценности, нормы и образцы того общества, в котором он живет. Социальные нормы представляют собой примерно одинаковое для всех членов социальной общности объективное знание, зафиксированное в писаных или неписаных законах поведения. Однако в процессе понимания объективное

знание трансформируется, преломляясь сквозь призму личностного знания [105]. В результате субъективные образцы, определяющие индивидуальный характер понимания, могут существенно отличаться от объективных.

В структуре личностного знания значительное место занимают невербализованные и плохо поддающиеся словесному выражению формы знания (это отчетливо видно, например, в экспериментальных исследованиях смыслообразования — см. например, [128]). Анализируя процесс понимания, психолог нередко сталкивается с тем, что понимание как результат мыслительной деятельности испытуемого удается отождествить лишь с относительно рефлектируемой составляющей знания, к тому же с трудом поддающейся осознанию и явному обнаружению самим испытуемым. В контексте анализа понимания вербализуемое знание представляет собой только верхушку айсберга, невидимое основание которого образуют менее осознанные, научно обоснованные и достоверные формы знания: убеждения, отношения, вера и т. п. В частности, вера в правдоподобие понимаемого события или ситуации оказывается важным фактором, влияющим на возникновение понимания. Недаром средневековый богослов и философ Ан-сельм Кентерберийский говорил: «Верю, чтобы понимать» [56, с. 189].

При понимании предметной действительности достоверное знание объединяется с нашим мнением о вещах, людях, событиях, образуя пристрастную репрезентацию окружающего мира. Т.А. ван Дейк, подчеркивая важную роль в становлении процесса понимания текста убеждений, мнений и отношений понимающего субъекта, отмечает некоторые их отличия от

*Мышление и понимание*

75

знания [165]. Они более эпизодичны, чем знание, основаны на личном опыте, влияют на поступки субъекта. Мнения — это оценочные убеждения, обозначающие индивидуальное отношение человека к чему-либо. Если для знания мы ожидаем согласования с социальными нормами и критериями истины, то мнение вполне может быть личным и объективно неверным. Отношения представляют собой совокупности мнений, вовлеченных в сложную систему социальных взаимодействий (например, отношение разных социальных групп к проблеме ядерной угрозы).

Личностное знание играет не менее важную роль в формировании понимания, чем объективно достоверное знание, т.е. такое, соответствие которого действительности неоднократно подтверждалось жизненным опытом как самого понимающего, так и других людей. В частности, в процессе понимания происходит актуализация не только знания о ситуации-образце, с которой сопоставляется понимаемое, но и релевантной этой ситуации системы отношений. Актуализация знания, как правило, происходит под контролем и регуляцией мнений и убеждений субъекта. Взаимодействие и взаимовлияние в процессе понимания вербализованных и невербализованных компонентов мыслительной деятельности приводят к образованию индивидуально-своеобразной структуры личностного знания. Последняя выражает конкретный характер познавательного отношения субъекта к содержанию объекта понимания, т.е. операциональный смысл понимаемого, сформировавшийся к данному моменту деятельности.

Отсюда следует важнейшая задача психолога, изучающего понимание, — установить, как должна быть организована структура личностного знания человека, чтобы не препятствовать, а способствовать возникновению у него смысла понимаемого.

4. Все мыслительные действия с содержанием понимаемого, определяющие его смысл (гипотезы о причинах природных явлений; умозаключения об основной идее, концепции художественного произведения; догадки о мотивах поведения

76

*Понимание в познании и общении*

наблюдаемого человека в толпе прохожих, например, так ярко, эмоционально и талантливо описанные в новелле С. Цвейга «Неожиданное знакомство с новой профессией»), в той или иной мере включает в себя процедуры логического вывода. Психологические процессы логического вывода, умозаключения являются обязательными

составляющими понимания [196, 207, 215] и играют решающую роль в образовании операциональных смыслов. При формировании понимания происходит включение нового получаемого в мыслительной деятельности знания в систему знания, уже имеющегося у человека. Умозаключения, входящие в психологический состав гипотез, предположений, определения причин и следствий понимаемых событий и т. п., оказываются как бы соединительными звеньями между субъективным отражением содержания понимаемого и более обобщенной структурой личностного знания, прошлого опыта человека, в контексте которой понимаемое приобретает для него смысл.

Однако следует иметь в виду, что не все умозаключения, которые субъект делает в процессе понимания, непосредственно участвуют в порождении смысла понимаемого. Некоторые процедуры логического вывода направлены на выявление скрытых связей, уточнение **внутренней** структуры содержания объекта понимания. Такие процедуры, умозаключения позволяют получить новое знание о тех элементах структуры (например, текста), которые не представлены в явном виде в исходном понимаемом материале. Вместе с тем нельзя сказать, что эти умозаключения имеют прямое отношение к смыслообразованию. Смысл объекта понимания возникает в результате установления связи между целостной структурой содержания и каким-либо **внешним** (по отношению к объекту) культурным и личностным контекстом.

Высказанное соображение о необходимости различения двух видов умозаключений («внешних» и «внутренних») проще всего проиллюстрировать на примере понимания содержания и смысла какого-нибудь анекдота. Анекдоты являются благодатным материалом для изучения процессов и ре-

*Мышление и понимание*

77

зультатов понимания, так как смысл анекдота всегда отличается, а иногда даже противоречит его содержанию. Вот один из них.

Сидели четыре вороны.

Одна сказала: — А у меня денежки есть.

Другая сказала: — А у меня часики есть.

Третья сказала: — А у меня корова.

Четвертая промолчала.

На следующий день вороны опять собрались.

Первая сказала: — У меня денежки украли.

Вторая сказала: — У меня часики украли.

Третья сказала: — А у меня корову увели.

Четвертая помолчала и запела:

— Денежки в кармане,

Время — полвторого,

Пора доить корову.

Вывод о том, что четвертая ворона обокрала трех других, прямо следует из сказанного: он относится к внутренней структуре содержания анекдота и помогает читателю связать части в непротиворечивое целое. Смысл анекдота для каждого человека различен. Характер смысла, индивидуальная специфика понимания зависит от ценностно-смысловой позиции субъекта, того личностного контекста, с которым он соотносит содержание понимаемого. Одни испытуемые выражают смысл таким образом: «Все правильно — не надо хвастаться и болтать лишнего». Другие воспринимают прочитанное с позиций библейской заповеди «не укради». Многообразие пониманий определяется разнообразием вариантов соотнесения содержания анекдота со своим мировоззрением и личным опытом.

Следовательно, структура личностного знания, способного служить основанием для понимания, должна быть организована таким образом, чтобы она могла играть роль предпосылки для умозаключения и выводов. Такая структура должна давать понимающему субъекту возможность перевода неяв-

ной, имплицитной формы знания в эксплицитное объективное знание. Иначе говоря, понимание будет успешным, если понимающий из неявного предпосылочного знания сумеет сделать явные выводы, составляющие психологическое ядро операциональных смыслов. В мыслительной деятельности структурой личностного знания, организованной способом, отвечающим указанным выше требованиям, обычно оказывается субъективная формулировка проблемы, вопроса, задачи. Как будет показано ниже, тип формулируемой проблемы, решаемой субъектом задачи непосредственно влияет на формирование индивидуальной специфики понимания промежуточных и основных результатов мыслительного поиска.

•к 'к 'к

Итак, понять какое-нибудь событие (ситуацию, явление) — значит сформировать его операциональный смысл, опираясь на знания о событиях такого рода. Образование операциональных смыслов происходит путем установления связи выявленного в процессе мышления объективного содержания проблемного знания (например, условий задачи, инструкции по эксплуатации незнакомого бытового электроприбора и т.д.) с фрагментами структуры личностного знания человека, в контексте которого понимаемое приобретает для него смысл.

Устанавливая связь, мыслящий индивид представляет, переживает фрагменты структуры личностного знания как некую ценностную норму, субъективно значимую ситуацию-образец, с которой следует сравнивать предметное содержание понимаемого знания. Установление связи осуществляется посредством догадок, предположений, выводов и т.д. (догадки и тому подобное как раз и являются конкретными психологическими видами познавательного отношения субъекта к объекту понимания). Выдвигая гипотезы, совершая пробные попытки решения задачи, человек изучает проблемную ситуацию, исследует характер проблемного знания и перспективы его использования на следующих этапах мыслительного поиска. Так в мыслительной деятельности происходит

*Мышление и понимание*

79

осмысление, понимание знания, полученного на определенной стадии решения задачи. Становясь осмысленным, знание перестает быть проблемным, т.е. теряет для субъекта статус непонятного. Затем это знание включается в процесс познания и служит одним из источников возникновения нового знания, которое снова требует от мыслящего субъекта осмысления, понимания.

## **2.2. Понимание как проблема психологии мышления**

В современной психологии понятие «понимание» употребляется как в широком, так и в узком смысле. При широкой интерпретации оно используется в контексте анализа практически всех психологических аспектов взаимодействия человека с предметным миром — восприятия, памяти, языка и т.п. (см., например, [158, с. 231]). Понимание рассматривается при этом как такая универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, которая оказывается непременным атрибутом любого уровня познания и общения, каждого психического процесса. Именно в таком смысле использовал «понимание» А.А. Смирнов, изучавший роль этого психологического феномена в различных видах запоминания, А.А. Бодалев, анализирующий понимание как одну из важных составляющих восприятия человека человеком, и другие психологи.

«Понимание в узком смысле есть компонент только мышления как обобщенного и опосредствованного отражения существенных свойств и связей между предметами и явлениями» [40, с. 76]. Именно в таком смысле я буду употреблять в этом разделе понятие «понимание». Основное внимание здесь уделено рассмотрению одной из возможных его интерпретаций — анализу понимания как решения мыслительной задачи.

Представление о понимании как решении задачи разделяют как отечественные, так и зарубежные психологи. Например, Г.С. Костюк пишет: «Понять новый объект — это решить некоторую, пусть маленькую, познавательную задачу» [69, с. 198]. Л.П. Добраев

изучает понимание текста как

80 *Понимание в познании и общении*

последовательное разрешение скрытых в нем проблемных ситуаций [40]; Г.Г. Кларк утверждает, что «понимание лучше всего мыслимо как решение проблем» [144, с. 244]; Д.Е. Рамельхарт пишет, что понимание эпизода, представленного в тексте, предполагает решение читателем задачи установления структуры понимаемого эпизода [144, с. 268]; аналогичную мысль высказывают Дж.Д. Брансфорд и Н.С. Маккар-релл: для понимания отношений, представленных в предложении, человек должен решить задачу создания ситуации, в которой эти отношения были бы подходящими [158, с. 212]. Следовательно, в современной психологии весьма распространенной является точка зрения, согласно которой психологические механизмы понимания сводятся к решению мыслительной задачи.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что за редким исключением в психологических публикациях эта точка зрения выражается в декларативной форме, без конкретных экспериментальных и теоретических обоснований. Неудивительно поэтому, что специфические особенности понимания как одного из аспектов познавательной деятельности, как компонента мышления субъекта, решающего задачу, в научной литературе остаются нераскрытыми. Понимание как проблемная область психологии мышления изучено явно недостаточно: исследователи до сих пор испытывают трудности с указанием той роли, которую понимание играет в мыслительной деятельности, с определением того, является ли оно компонентом, стороной, видом или одним из процессов мышления.

Разные авторы обычно используют один из этих терминов для указания характера отношений между пониманием и мышлением. Однако, как справедливо замечает Л.П. Добра-ев, «...во всех этих случаях ничего не говорится о том, какие другие стороны, или процессы, или виды мышления, стоящие в одном ряду с пониманием, имеются в виду» [40, с. 73]. Следствием неразработанности проблемы является отсутствие разделов, посвященных пониманию, в подавляющем боль-

*Мышление и понимание*

81

шинстве монографий по психологии мышления (см., в частности, [150, 171]). Редко появляются и статьи, в которых закономерности формирования понимания анализируются в контексте исследований онтогенетического развития мышления человека [38, 71, 183].

**Цель раздела** — проанализировать сходство и различие понятий «мышление» и «понимание» в психологии мышления. Для реализации этой цели, по моему мнению, прежде всего нужно ответить на четыре вопроса.

**Первый** из них: существует ли понимание, совершающееся без участия мышления? Отвечая на этот вопрос, следует различать две ситуации — понимание известного и понимание нового. Когда нужно понять знакомые слова, действия, поступки людей и т.д., то понимание осуществляется в форме понимания-вспоминания. Это такая форма интеллектуальной деятельности, которая основана на актуализации прошлого опыта. Она фактически не требует от человека мышления в момент понимания, но основана на прошлой мыслительной деятельности. Например, так любой взрослый горожанин понимает запрещающий смысл красного сигнала светофора.

В противоположность пониманию известного понимание нового (неизвестных ранее фактов, событий, явлений) более развернуто во времени. Такое понимание проходит ряд этапов становления и всегда включено в актуальную мыслительную деятельность (по выяснению причин понимаемого явления, установлению того, как устроена вещь, и т.п.). Далее в этой статье, говоря о понимании, я буду иметь в виду только понимание нового.

Таким образом, существует понимание, совершающееся без актуального участия мышления, — это понимание-вспоминание.

**Второй** вопрос, на который нужно ответить: возможно ли мышление без понимания? Необходимость в понимании новых фактов, событий, явлений у человека возникает в тех

ситуациях, когда ему что-то неясно, непонятно. Например, для многих людей установление того факта, что если нажать

82 *Понимание в познании и общении*

на выключатель, то в комнате зажжется свет, не означает понимания природы электрического света: они не смогут связно ответить на вопрос — почему при нажатии выключателя загорается лампочка? Именно неясность, нераскрытость отношений ситуаций, в которые попадает человек, становится одной из важных предпосылок приобретения такими ситуациями проблемного характера [24,93]. А проблемная ситуация — это, как известно, исходная точка и побудительная причина развертывания процесса мышления.

Следовательно, сначала мышление и понимание связаны друг с другом, так сказать, отрицательной обратной связью: «обратная сторона», антагонист понимания — непонимание становится одним из основных источников возникновения мышления. В процессе мышления знак этой связи меняется на положительный: понимание промежуточных результатов мыслительной деятельности является необходимым условием успешности мышления. Однако это не означает, что человек, например, решающий задачу, понимает все промежуточные результаты решения. Как свидетельствуют многие психологические эксперименты, некоторые фазы процесса мышления закономерно включают понимание испытуемым продуктов мыслительного поиска, в то время как на других фазах понимание отсутствует.

Основная причина того, что не все выявляемые в ходе мыслительной деятельности связи и отношения объекта познания понимаются, заключается в том, что в процессе мышления субъект сталкивается с препятствиями, трудностями в их соотношении с уже известными связями и отношениями изучаемого объекта. Вследствие этого у испытуемого возникают затруднения с формулированием операционального смысла объекта. Для устранения препятствий субъект должен подумать, почему они появились. А раз так, то установление связи нового с известным также приобретает для него характер мыслительной проблемы. Следовательно, для достижения понимания у человека должен развернуть-

*Мышление и понимание*

83

ся не какой-то специфический процесс понимания, а мыслительный процесс.

Изложенное выше позволяет дать положительный ответ на второй вопрос: то, что в некоторые моменты мыслительного поиска человек не понимает места, роли выявляемых новых сторон объекта познания в структуре выполняемой им деятельности, следует считать установленным фактом.

**Третий** вопрос, на который нужно ответить, анализируя соотношение между пониманием и мышлением в познавательной деятельности: существует ли специфический процесс понимания, отличный от процесса мышления, неоднократно изучавшегося в психологических исследованиях [93, 115]? Ответ на этот вопрос, по-видимому, должен быть отрицательным. Многие психологи употребляют выражение «процесс понимания», но используют его скорее в разговорном, обыденном значении, чем строго научном: обычно не указываются критерии, на основании которых понимание определяется как процесс. Отсутствие в научной литературе критериев определения понимания как процесса вынуждает признать, что, вероятно, прав Г.С. Костюк, писавший: «Понимание как процесс, это и есть процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач. Нет оснований рассматривать понимание как какой-то особый процесс, отдельный от мышления» (цит. по: [40, с. 72]). Однако Г.С. Костюк, как и многие другие авторы, не ставит вопроса о специфике понимания как мыслительного процесса. Я попытаюсь выявить эту специфику, отвечая на последний вопрос.

**Четвертый** вопрос формулируется так: можно ли говорить о понимании как специфическом виде мышления (такое утверждение тоже иногда встречается в литературе)? Наиболее очевидное различие между теми видами деятельности, психологический анализ которых по традиции относится к психологии понимания

(понимание текстов, картин, поступков людей и т. п.), и деятельностью по решению мыслительных задач состоит в неодинаковости исходных целей субъекта деятельности.

#### *Понимание в познании и общении*

При решении задачи наша познавательная цель заключается в том, чтобы преобразовать условия задачи, выявить такие новые свойства, качества отображенного в ней объекта познания, которые соответствовали бы требуемому ответу. Иначе говоря, при ее решении наша цель состоит в получении новых знаний об объекте, отсутствующих в формулировке условий задачи. Именно такую познавательную цель обычно преследует ученый, отправляясь в научную лабораторию или библиотеку. В этом случае понимание данного, требуемого и искомого оказывается необходимым условием успешного решения мыслительной задачи, а процесс понимания заключается в постепенном переходе от понимания того, что дано и требуется, к пониманию того, что конкретно нужно найти.

В противоположность этому когда мы, например, идем смотреть кинофильм, то не предполагаем, что придется проделывать умственную работу по добыванию знаний, необходимых для понимания его сюжета. Мы надеемся, что эту работу уже проделали и воплотили в фильме кинематографисты. Мы хотим прежде всего усвоить то, что представлено в объекте понимания, соотнести новое с системой своих знаний и таким способом понять, в чем смысл увиденного. Другими словами, основная познавательная цель похода в кино заключается в понимании того содержания, которое вложили в фильм его создатели. Казалось бы, применительно к таким случаям можно говорить о понимании как особом виде деятельности, не похожем на решение.

Однако, пытаясь определить особенности понимания как специфического вида мышления, отличного от решения задач, психолог сталкивается с непреодолимой трудностью. Она состоит в том, что, и понимая, человек вынужден решать мыслительную задачу. Очень часто мы оказываемся в таком положении, когда первоначальной целью нашей деятельности является понимание факта (события, явления), но он оказывается настолько сложным, что сразу его понять невозможно. Понимание факта перерастает в самостоятельную мыслительную проблему, без решения которой его понять нельзя.

#### *Мышление и понимание*

85

В этом случае у человека происходит трансформация цели: для того чтобы понять, он старается решить мыслительную проблему, задачу — и в результате понимание оказывается как бы вплетенным в решение. Так бывает всегда, когда человек пытается понять сложное произведение искусства, уяснить инструкцию к новому электроприбору и т.п. Причина тут в том, что подлежащие пониманию свойства объекта обычно не лежат на поверхности, не явно заданы, а раскрываются только в ходе мыслительной деятельности. Естественно, что раскрытие понимаемых свойств объекта требует от субъекта решения задачи. Неудивительно, что в таких случаях понимание и решение так тесно переплетаются, что различить их по тем целям, с которыми люди приступают к деятельности, практически невозможно.

Таким образом, несмотря на исходную различную направленность интеллектуальной активности человека в двух обсуждаемых типах познавательных ситуаций, и при решении, и при понимании, мыслительная деятельность осуществляется в одном общем направлении — направлении решения некоторой мыслительной задачи.

Во всех ситуациях, требующих от субъекта понимания нового материала, этот психологический феномен вначале возникает для него как мыслительная проблема. Понимание осознается человеком как непонимание, т.е. осознание того, что я не знаю чего-то такого, что нужно для выхода из создавшейся проблемной ситуации. Это, как известно, исходный пункт мыслительной деятельности. Затем, переосмысливая проблему, накапливая новые знания об отраженной в ней реальности, человек постепенно приходит к решению и пониманию. При этом этапы понимания, его уровни — от недифференцированного понимания проблемы в целом ко все более дифференцированному и глубокому — соответствуют этапам решения [40, с. 78]. Из

изложенного следует, что нет оснований для утверждения, что понимание может быть специфическим видом мышления. Понимания как отдельного вида мышления не существует, оно всегда является компонентом, одним из процессов мышления.

86 *Понимание в познании и общении*

Мышление человека представляет собой познавательную деятельность, в ходе которой субъект, взаимодействуя с объектом, выявляет некоторые неизвестные ранее стороны, свойства последнего, получает новые знания об объекте. Однако понимание как компонент мышления имеет непосредственное отношение не к выявлению новых знаний о действительности, а к их усвоению, вписыванию нового в структуру опыта, личностного знания субъекта. (Усвоение происходит путем соотнесения отраженных в знании известных и новых сторон познаваемого объекта). Понимание — это осмысление отраженного в знании объекта: понимание представляет собой формирование смысла знания в процессе действия с ним.

Например, ученик решает геометрическую задачу о равнобедренном треугольнике. В какой-то момент решения он вдруг понимает, что отрезок прямой, который он считал только биссектрисой, одновременно является и медианой. Понимание, безусловно, возникает в результате выявления нового свойства отрезка, соединяющего вершину угла с противоположной стороной треугольника, а именно: делить пополам не только угол, но и сторону. Новое знание об отрезке, конечно, оказывается важной составляющей процесса решения задачи. Однако суть понимания все-таки составляют действия по соотнесению нового для ученика свойства отрезка (делить пополам сторону) с уже известным свойством (делить пополам угол). Понимание наступает в тот момент, когда у ученика изменяется операциональный смысл задачи, т.е. возникает отличное от первоначального познавательное отношение к отрезку. Только выход за пределы известного, рассмотрение отрезка в другой системе отношений, связей приводят к формированию у субъекта нового понимания задачи (ее структуры и возможных действий по преобразованию структуры).

Познавательное отношение, определяющее смысл задачи и ее элементов для решающего, конкретно проявляется в характере мыслительных действий с содержанием понимаемого. Последние направлены на выход за рамки содержания, включение понимаемого фрагмента действительности

*Мышление и понимание*

87

в более обобщенную картину мира. К таким действиям относятся догадки о причинных связях элементов задачи и выводы о последствиях, к которым могут привести различные преобразования ее структуры; предположения о замыслах соперника при игре в шахматы или о целях автора текста. В частности, основная идея прочитанного на уроке литературы рассказа, его смысл для ученика обычно заключается не в сюжете художественного произведения, а в том выводе, который он делает при сопоставлении фактологического содержания прочитанного со своими знаниями, установками, мнениями.

Характерная особенность понимания как компонента мышления состоит в том, что в различных познавательных ситуациях понимание человеком фактов, событий, явлений имеет неодинаковую психологическую природу. Иначе говоря, в разных ситуациях проявляются отличающиеся друг от друга **формы понимания**.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в индивидуальной деятельности наиболее значимыми для формирования понимания являются три познавательные процедуры, три вида мыслительных операций и действий: узнавание знакомого в новом материале; прогнозирование, выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации которую необходимо понять; объединение элементов понимаемого в целое. Каждый вид мыслительных операций и действий играет ведущую роль в психической деятельности решающего задачу человека преимущественно в одном специфическом классе познавательных ситуаций. Осуществление субъектом именно таких операций и действий способствует порождению у него соответствующей формы понимания объекта познания — **понимания-узнавания, понимания-гипотезы** или **понимания-**

**объединения.** Рассмотрим кратко психологическое своеобразие каждой формы понимания и те ситуации, в которых они возникают.

Очень часто понимание фактов (событий, явлений) носит констатирующий характер: субъект ограничивается узнаванием факта, актуализацией его смысла, сформированного в *Понимание в познании и общении*

прошлой мыслительной деятельности. При этом он даже не пытается рассмотреть понимаемый факт в более широком контексте, как-то его оценить, определить причины его появления и т.п. Например, так бывает, когда мы утром просматриваем газету, не имея времени и желания прочитать ее внимательно; или, проходя по улице и услышав обрывок разговора о событиях недавно показанного по телевидению фильма, мы понимаем, какой именно фильм обсуждается, но не придаем разговору никакого значения, продолжая думать о своем.

Понимание в таких случаях представляет собой ответ на вопрос «что это такое?» (независимо от того, осознается вопрос субъектом или нет). В результате у человека «в уме» воссоздается та предметная ситуация, в которую включен требующий понимания факт. Иначе говоря, понимается только то, обозначением какой предметной ситуации или абстрактного понятия является объект понимания — какова фабула рассказа, сюжет картины и т.п. Ведущей познавательной процедурой в мыслительной деятельности субъекта в подобных случаях является узнавание, поэтому понимание такого рода я назвал **пониманием-узнаванием**.

«Роль и значение узнавания в процессе решения задач подчеркивались еще М. Вертгеймером, который, будучи представителем гештальтпсихологии, считал, что решить задачу — это значит увидеть (или узнать) «хорошую структуру» в «плохой структуре». Например, для того чтобы найти площадь параллелограмма, нужно в параллелограмме «узнать» прямоугольник» [47, с. 235]. В работах психологов, предметом анализа которых было понимание в процессе решения задачи, получено немало данных о том, что узнавание является необходимым условием понимания задачи, одним из важнейших компонентов процесса ее решения.

И.С. Якиманская обнаружила, что в процессе решения геометрических задач для понимания учащимися чертежа и условий задачи они должны узнать «взаимопроникающие» геометрические фигуры, т.е. такие, которые имеют часть общей площади — общие стороны, углы [140]. Н.Д. Левитов

*Мышление и понимание*

89

считал, что при решении технических задач элементы распознавания составляют основу понимания структуры целого механизма. После распознавания структуры человек начинает думать о том, как работает этот механизм, для чего он предназначен [77]. В.А. Моляко отмечает, что уже при общем ознакомлении с условием конструкторской задачи «для испытуемого важно прежде всего понять общий смысл задачи, чтобы дать ей предварительную оценку; после первой попытки узнавания он решает, знакома ему задача или нет (оценка по типу «решал—не решал»)» [92, с. 24]. Во всех этих случаях решающие отчетливо осознавали конкретные ситуации задачи и могли объяснить, что именно они узнали, поэтому можно сделать вывод о возникновении у них понимания-узнавания.

**Понимание-гипотеза** в мышлении человека реализуется в двух разновидностях, обусловленных различием в типах познавательных ситуаций, детерминирующих мыслительную деятельность, становление данной формы понимания. Одни познавательные ситуации характеризуются тем, что в них представлены обстоятельства, окружающая среда какого-либо предмета, выступающего в роли объекта познания. Однако сам предмет не представлен явным образом, а лишь подразумевается. В этом случае предмет оказывается неизвестным решаемой субъектом мыслительной задачи. Например, в такой ситуации оказывается студент, опоздавший на лекцию и пытающийся понять по словам лектора, какова ее тема; ученый, стремящийся понять значение нового, неизвестного термина, часто встречающегося в статье, в которой все остальные слова и

термины ему знакомы.

В других ситуациях явным образом представлены и события-предметы познания, и обстоятельства их совершения, однако глубокое понимание такой ситуации предполагает не простую констатацию фактов, отражение событий в психике субъекта. Глубокое понимание подобных ситуаций предполагает осознание человеком или причин, вызвавших наступление событий, или последствий, к которым они могут приве-

90 *Понимание в познании и общении*

сти (а иногда — того и другого вместе). В частности, понимание любой шахматной позиции — это не только отражение наличного расположения фигур, но прежде всего прогнозирование возможных из данной ситуации ходов, т.е. осуществление выводов.

Во всех указанных случаях основное содержание мыслительной деятельности познающего субъекта составляют интеллектуальные действия по прогнозированию, поиску неизвестного [24]. Характер совершенных прогнозов и обуславливает выдвижение гипотезы о том, что представляет собой неизвестное анализируемой познавательной ситуации — какой именно предмет, причина события, следствие и т.п. Понимание-гипотеза объекта познания всегда возникает на основе вполне определенного предположения, гипотезы. Становление данной формы понимания представляет собой процесс такого сопоставления гипотезы с реальностью, в результате которого они, по мнению субъекта, «совпадают». Например, результатом понимания гипотезы оказывается следственная версия: на основе имеющихся фактов, в начале расследования обычно малочисленных, следователь выдвигает гипотезу о том, кто и как совершил преступление. В экспериментальной психологии мышления есть много фактов, указывающих на важную роль гипотез в становлении понимания испытуемым решаемой задачи. В частности, В.А. Мо-ляко, обсуждая роль понимания в решении конструкторских задач, пишет: «... процесс понимания содержит в себе выдвижение и решение гипотез, необходимых решающему субъекту для того, чтобы понять конкретные условия» [92, с. 24].

Таким образом, понимание-гипотеза оказывается более сложной формой понимания, чем понимание-узнавание. Для становления последнего достаточно мыслительных операций и действий, обеспечивающих узнавание смысла познаваемого объекта. Формирование понимания-гипотезы требует от субъекта не только осмысленного узнавания объекта, но и выдвижения гипотезы о характере его окружения (например, контексте предложения — объекта понимания).

*Мышление и понимание*

91

**Понимание-объединение** возникает в тех ситуациях, где для понимания человеку необходимо мысленно собрать все составляющие ситуации, объединить элементы понимаемого в целое. При этом неизвестным решаемой субъектом задачи оказывается способ объединения отдельных частей, фрагментов ситуации (которые сами по себе, вне контекста данной ситуации не представляют трудностей для понимания) в целостную структуру. В частности, понимание-объединение должно быть результатом мыслительной деятельности инспектора ГАИ, расследующего дорожную аварию. Прибыв на место столкновения двух автомобилей, он осматривает обе машины, измеряет их тормозной путь, опрашивает свидетелей — и все это для того, чтобы воссоздать целостную картину происшествия. Немыслима без понимания-объединения и успешная работа историка, который по имеющимся в его распоряжении разрозненным фактам пытается восстановить по возможности полную картину некоторого исторического события.

Данные психологии мышления подтверждают мое предположение о том, что понимание-объединение представляет собой самую сложную из трех перечисленных форм анализируемого феномена. Эта форма включает в себя мыслительные операции и действия, вносящие решающий вклад в образование первых двух форм понимания. Данные психологии мышления свидетельствуют о том, что в познавательных ситуациях, требующих от субъекта умения структурировать части в целое, узнавание и прогнозы (гипотезы) служат средством, способом объединения анализируемых разрозненных

элементов решаемой задачи в единую структуру.

Например, С.А. Жекулин, исследуя понимание человеком устройства незнакомого прибора, пишет: «Предположения, которые он делает (правильные или неправильные), являются попытками найти общую систему взаимодействия между частями прибора, т.е. попытками общего синтеза. В соответствии с имеющейся у него гипотезой испытуемый пытается истолковать назначение всех частей, которые он считает бо-

92 *Понимание в познании и общении*

лее или менее важными» [44, с. 454]. В этом случае прогнозы, предположения оказываются как бы функциональными мостиками между частями прибора, которые испытуемому для понимания нужно связать в целое.

Понимание-объединение в решении обычно проявляется на завершающих фазах мыслительного поиска. Основой для его формирования оказываются предыдущие мыслительные действия решающего субъекта: выдвижение гипотез, осмысление элементов задачи, установление связей между ними и т.п. Г.Д. Пирьев, изучая понимание и гипотезы в процессе решения технических задач, пишет: «При монтаже процесс понимания выражался в осмыслении значения отдельных частей как составных элементов целого, в нахождении места каждой части в целом и определении ее отношения к другим частям» [104, с. 23]. Очевидно, что описываемый психологический феномен соответствует пониманию-объединению.

\* \* \*

Проведенный теоретический анализ места и роли понимания в психологии мышления дает возможность сделать следующие выводы.

1. Понимание не является принципиально отличным от мышления самостоятельным психическим процессом. Понимание — это компонент мышления, один из образующих его процессов. Понимание обеспечивает установление связи раскрываемых новых свойств объекта познания с уже известными субъекту, формирование операционального смысла новых свойств объекта и определение их места и роли в структуре мыслительной деятельности.

2. Для понимания нового материала (незнакомых фактов, событий и т.д.) человек всегда должен решить определенную мыслительную задачу, так как формирование понимания нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом. Когда же субъекту нужно понять уже известное событие или явление, то понимание совершается без актуального участия мышления — это понимание-

*Мышление и понимание* 93

вспоминание. Любая форма данного психологического феномена при повторном обращении субъекта к породившей ее познавательной ситуации превращается в понимание-вспоминание.

3. Одни и те же три формы понимания проявляются и в таких видах мыслительной деятельности, в которых понимание составляет основное психологическое содержание, и в таких, где оно играет вспомогательную роль, оказывается компонентом деятельности. И в том и в другом случае для возникновения анализируемого феномена человек должен решить некоторую мыслительную задачу. То, какая форма понимания возникает у субъекта в конкретной ситуации, обусловлено прежде всего характером мыслительной деятельности: тем, в какие объективные обстоятельства, требующие понимания, попадает человек и какую задачу он решает в этих обстоятельствах.

### **2.3. Понимание как процесс постановки и решения мыслительной задачи**

Для доказательства реальности существования в психике человека описанных выше форм понимания действительности было проведено экспериментальное исследование.

В современных работах, посвященных анализу психологического феномена понимания, предметом исследования чаще всего оказываются разнообразные тексты на естественном языке. По мнению Т.Н. Ушаковой, «в текстовом продукте можно выделить такие психологические составляющие: а) информацию о действительности, мыслительном акте

в отношении к ней, выражение суждений, позиций, оценок говорящего (условно назовем этот пласт «тематическим содержанием»); б) речевые проявления, направленные на выражение отношений между общающимися людьми; в) формы построения и развертывания текста» [131, с. 16]. Тексты являются — наиболее универсальными объектами понимания. Эта универсальность проявляется в том, что во время осмысленного чтения субъект осуществляет комплекс мыслительных операций

94 *Понимание в познании и общении*

и действий, на отдельных сторонах которого концентрируют свое внимание исследователи, придерживающиеся разных взглядов на проблему понимания.

Для уяснения смысла письменной речи читатель должен иметь и актуализировать во время чтения модель описываемой в тексте предметной области; он должен знать язык, на котором написан текст, уметь делать корректные с логической точки зрения умозаключения по поводу написанного и т.п. Важными составляющими интеллектуальной деятельности читателя являются процессы целеобразования. Разные познавательные цели деятельности способствуют фокусированию внимания на принципиально различных аспектах содержания читаемого. Вследствие этого один и тот же текст может пониматься неодинаково разными испытуемыми [170]. Характер понимания прочитанного непосредственно зависит не только от той цели, с которой человек приступил к чтению, но и от того, как эта цель преобразуется в ходе деятельности. Следовательно, нельзя изучать понимание, игнорируя процессы целеобразования.

Обычно познавательная цель читателя состоит в понимании описанных фактов, событий, явлений, а также их возможных, но не выраженных явно в тексте причин и следствий. Именно последние чаще всего определяют смысл текста для читателя. Однако только банальные тексты легко понимаются и не требуют серьезной умственной работы. Нередко событие, описанное в художественном произведении или научной статье, оказывается настолько сложным, что его понимание перерастает для субъекта в самостоятельную мыслительную проблему и ведет к временной трансформации исходной цели: для того чтобы понять событие, необходимо решить мыслительную проблему, т.е. понимание текста оказывается как бы вплетенным в мыслительную деятельность по решению задачи. Как отмечалось в разделе 2.2, в современной науке весьма распространена точка зрения, согласно которой психологический механизм понимания сводится к решению мыслительной

*Мышление и понимание*

95

задачи. Однако при этом специалисты по проблеме понимания фактически игнорируют стадию инициации мыслительной деятельности — процессы целеобразования и постановки задач. Соответственно не рассматривается и то, какие именно типы мыслительных задач решаются читателями и детерминируют появление у них конкретных форм понимания текста.

Описываемое ниже экспериментальное исследование было направлено на то, чтобы, во-первых, показать, что в зависимости от формулируемой цели и типа решаемой задачи у читателя могут возникать разные формы понимания одного и того же текста; во-вторых, изучить целевую динамику становления и развития форм понимания в мыслительной деятельности испытуемого.

### **Методика**

Каждому из 16 испытуемых (инженеров и психологов) предъявлялись отдельные предложения из следующего текста. (Цифры в скобках отражают порядок предъявления предложений, но на карточке, даваемой испытуемому, цифра отсутствовала).

«Отправившись на «Москвиче» в театр, Савельев увидел около парка девушку, стоявшую у края дороги подняв руку (5). Вспомнив недавнее неприятное объяснение с инспектором ГАИ, он не остановился (3). Затем по ассоциации он вспомнил то неприятное чувство, которое охватило его неделю назад, когда, увлекшись фотографированием памятника, он

неожиданно услышал голос милиционера (2): «Молодой человек, вы стоите на газоне» (2а). «Услужливая» память, нанизывая неприятности одна на другую, вызвала из небытия и эпизод его последней командировки в Астрахань: поезд резко дернулся как раз в тот момент, когда он передавал стакан с чаем ехавшему с ним в одном купе начальника, с которым у Савельева никак не «складываются» отношения (6). Неудивительно, что, подъезжая к театру, Савельев был уже в весьма мрачном расположении духа (1). Остановившись у подъезда, он обнаружил, что театр закрыт, но вместо досады неожиданно для себя испытал чувство удовлетворения» (4).

96 *Понимание в познании и общении*

Задача испытуемого на первом этапе эксперимента заключалась в том, чтобы рассказать, о чем, по его мнению, идет речь в предложении, в чем смысл прочитанного. Предполагалось, что рассказ о том, что отсутствует в явном виде в стимульном материале, но подразумевается испытуемым на основании его опыта и знания социальной действительности, станет вербальным выражением смысла прочитанного для субъекта.

Каждое из шести предложений, взятое вне контекста, имеет неопределенный характер: в нем не указаны причины и следствия описываемых событий (например, почему закрыт театр, пролил ли герой чай, подвез ли он девушку и т.д.). Для глубокого понимания таких предложений читатель должен обратить внимание на нераскрытость причинно-следственных связей описываемых ситуаций и начать выдвигать предположения об их характере. Процедура экспериментов была построена с таким расчетом, что после прочтения и предварительного уяснения содержания предъявляемого предложения его понимание будет углубляться если не по собственной инициативе испытуемого, то, по крайней мере, в результате побуждающих вопросов экспериментатора («Задумываетесь ли Вы над тем, в каких обстоятельствах Савельев вспомнил про эпизод с чаем?», «Есть ли у Вас какое-нибудь представление о том, почему он объяснялся с инспектором ГАИ?» и т.п.).

На втором этапе испытуемый должен был сказать, составляют ли предъявлявшиеся предложения связный текст, и затем, не глядя на карточки с предложениями, по памяти рассказать о прочитанном, связывая в целое либо все предложения, либо группы по два-три предложения.

Наконец на третьем этапе я просил испытуемого сделать то же самое, но глядя на карточки и передвигая их по столу.

### **Результаты и их обсуждение**

Эксперименты обнаружили, что по способу понимания предложений испытуемые разделились на две группы. У большинства из них (11 человек, группа А) проявилась тенденция к нерасчлененно-обобщенному первичному (т.е. сразу после прочтения) пониманию предложений. У этих испытуемых понимание основывалось на представлении хотя и целостной

*Мышление и понимание*

97

картины описываемых событий, но, как правило, неполной, с выпадающими существенными деталями. У других испытуемых (5 человек, группа Б) понимание основывалось на почти мгновенном представлении не только описываемой ситуации, но и некоторых ее возможных причин и следствий. Опишу характерные особенности испытуемых обеих групп.

I. Испытуемые **группы А** при первоначальном прочтении предложения ограничивались узнаванием описанных событий, а их причины и следствия не конкретизировали. Они выделяли в высказывании только ту мысль, которую считали единственной или, по крайней мере, основной. Для понимания этой мысли они находили в памяти подходящий фрейм — обобщенную структуру знаний, описывающую ситуацию, похожую на данную в предложении. Затем сопоставляли обе ситуации и удовлетворялись, если находили сходство между ними.

По реакции на побуждающие вопросы экспериментатора испытуемые группы А

разделились на две подгруппы.

Шесть испытуемых, образовавших подгруппу А1, воспринимали предложения как отдельные, не связанные друг с другом, а некоторые даже утверждали, что так было указано в инструкции (чего на самом деле не было). Они всего лишь констатировали факты, изложенные в прочитанных предложениях.

Гипотезы и предположения (являющиеся, как известно, одним из основных способов получения новых знаний о ситуации) высказывались испытуемыми подгруппы А1 только вследствие побудительных вопросов экспериментатора. Они выдвигали несколько объясняющих гипотез (например, о причинах мрачного расположения духа Савельева: с кем-то поссорился, что-то неприятное ждет его в театре, он автор провалившейся пьесы и т.п.), но не анализировали их правдоподобие и соответствие обстоятельствам предъявленной ситуации. Гипотезы перечислялись как равновероятные, и даже не было попыток решить, какая из них наиболее соответствует про-

98 *Понимание в познании и общении*

читанному. Очевидно, что предположения делались исключительно в ответ на требование экспериментатора. В результате актуализированные посредством гипотезы новые знания о предметной ситуации как бы «повисали в воздухе» и не становились источником более глубокого осмысления прочитанного, а процесс понимания затухал, практически не начавшись.

Таким образом, одни испытуемые подгруппы А1 просто не осознавали, что упустили из виду существенные аспекты содержания предложения (например, почему закрыт театр). Другие хотя и осознавали это, но вследствие установки на «объективность» понимания не считали правомерным анализировать эти аспекты, «фантазировать». (Исп. И.С: «Ну какой смысл ставить вопрос, остановился ли Савельев, чтобы подвезти девушку? Он теоретически-то возможен, но смысл-то в нем какой?»). Вследствие этого у них не возникало чувства непонимания, побуждающего глубоко осмыслить прочитанное: предложение воспринималось как вполне понятное. Естественно, что и целостное представление о тексте у них не формировалось: пытаясь пересказать содержание предложений на втором этапе эксперимента, они в лучшем случае связывали в целое два-три предложения, рассматривая остальные как отдельные, взятые из других текстов. И лишь на третьем этапе в результате дополнительной мыслительной работы некоторым членам подгруппы А1 удавалось правильно составить текст.

Субъективное чувство понятности прочитанного, отсутствие причинных вопросов, направленность на «объективность» понимания — все это свидетельствует о том, что испытуемые подгруппы А1 трактуют основное требование инструкции (объяснить, в чем смысл прочитанного) таким образом, что на его основе формулируют и решают **задачу на распознавание**. Как отмечает Ю.Н. Кулюткин, классифицирующий мыслительные задачи в зависимости от характера требуемого и искомого, в качестве искомого задачи на распознавание «выступают свойства некоторого объекта, необходимые для

*Мышление и понимание*

99

отнесения его к конкретной категории, причем сам объект имеется в наличии» [72, с. 92].

Именно узнаваемость описываемой ситуации служит основой для возникновения в сознании субъекта понимания-узнавания содержания предложения.

Наиболее существенное влияние на становление понимания-узнавания оказывает известная из прошлого опыта и актуализируемая в момент чтения предметная ситуация, с которой соотносятся события предложения. Эта предметная ситуация становится тем образцом, логическая связь с которым и познавательное отношение к которому порождает у субъекта операциональный смысл понимаемого. Испытуемые подгруппы А1 видят свою задачу именно в нахождении тех свойств отображенной в предложении объективной ситуации, которые позволяют узнать ее, отнести к известному фрейму. Естественно, что поскольку они решают задачу на распознавание, то результатом не может быть никакая другая форма понимания, кроме понимания-узнавания. Причины ее возникновения у этих

испытуемых можно объяснить словами М.М. Бахтина: «Исключительная установка на узнавание, поиски только знакомого (уже бывшего) не позволяют раскрыться новому (то есть главному, неповторимой целостности)» [15, с. 347].

Иная стратегия осмысления читаемого наблюдалась у пяти испытуемых подгруппы А2, обнаруживших в ходе эксперимента, что им предъявляются предложения из связного текста. Рассмотрим ее на примере испытуемого А.Д.

После однократного прочтения предложения, обнаруживающего понимание узнавание его содержания, А.Д. начинает «прокручивать разные варианты», чтобы, как он говорит, «получить более четкое представление». Анализ, проводимый А.Д., включает:

1) выдвижение гипотез о причинах и следствиях описываемых событий, а именно попытки «представить прочитанное в виде целостной динамической картины развития событий»;

2) попытки рассматривать внутреннюю динамику ситуации с позиции ее героя;

100 *Понимание в познании и общении*

3) постановку себя на место героя, сравнение, оценку правдоподобия выдвинутых гипотез «исходя из личного опыта и мировоззрения»;

4) поиск связей высказываний (начиная со второго предложения), стремление определить характер отображенной в данном предложении ситуации, опираясь на знания о ситуациях, описанных в предыдущих.

Однако до тех пор, пока А.Д. не обнаружил, что ему предъявляются фрагменты связного текста (это произошло при чтении предложения 2а), развернутый разноплановый анализ ситуации скорее препятствует появлению у него какой-то определенной формы ее понимания. Испытуемого не удовлетворяет первоначальное понимание-узнавание предложения как весьма поверхностное, оставляющее без ответа многие вопросы. Вместе с тем у него не формируется и понимание-гипотеза, поскольку в основе последнего обычно лежит предположение, не подвергаемое субъектом сколько-нибудь серьезному сомнению. А.Д. тщательно анализирует каждую выдвигаемую гипотезу и всегда (из-за неопределенности самого предложения) приходит к выводу, что нет достаточных оснований для безусловного ее принятия.

В результате, хорошо представляя возможные варианты, допустимые компоненты осмысливаемой ситуации, он не воссоздает целостную картину описываемых событий, т.е. фактически не понимает прочитанное достаточно ясно. Поскольку А.Д. не принимает окончательного решения о соответствии предложения какому-либо конкретному фрейму, у него накапливаются только как бы отдельные «заготовки» для будущей полной картины. Воссоздание картины осуществляется позднее посредством операций и действий, направленных на объединение элементов ситуации, отраженных в разных предложениях.

До момента осознания связности текста испытуемый получает новые знания о ситуации путем сопоставления ее компонентов с реальными, известными из жизненного опыта условиями осуществления подобных ситуаций. Например, по-

*Мышление и понимание*

101

сколько герой объяснялся с инспектором ГАИ, а не со следователем, значит, в предложении подразумевается не преступление или крупная авария, а незначительное нарушение правил дорожного движения. Каждый вывод, подытоживающий очередной шаг осмысления материала, как бы достраивает новую ступеньку на переходе от явного (представленного в предложении) знания к неявному, только подразумеваемому. В приведенном примере это: инспектор ГАИ — авария — следователь — нарушение правил движения.

Однако как только испытуемый решает, что предложения взяты из одного текста, у него изменяется цель деятельности: он начинает искать смысловую связь между предложениями. Одновременно появляется и дополнительный источник новых знаний: теперь ответы на вопросы, возникающие при осмыслении данного предложения, он ищет в предыдущих, пытаясь найти antecedent читаемого в уже прочитанном. В результате

испытуемый находит обобщенный фрейм, объединяющий знания обо всем прочитанном ранее: «Вот я могу, например, в предложении 3 предполагать, что все это связано между собой в том плане, что этот самый Савельев взял и наехал на газон, стал фотографировать памятник. К нему подошел инспектор ГАИ и сделал замечание, что он встал на газон своей машиной».

Далее незамедлительно следует критическое переосмысление этого, казалось бы, вполне подходящего для объяснения прочитанного фрейма. Переосмысление приводит к созданию нового, более правдоподобного фрейма, но тоже обобщенного, построенного из «кирпичиков» знаний, полученных из предыдущих предложений. Но поскольку после прочтения трех, четырех и даже пяти предложений объективно содержащихся в них сведений еще недостаточно для верного воспроизведения полной картины происшедшего, то новый фрейм содержит либо пропуски, либо противоречивые детали. Они и становятся предметом наиболее пристального внимания и осмысления.

Последовательный переход от фреймов, формирующихся при чтении одного предложения, к более обобщенным, возни-

102 *Понимание в познании и общении*

кающим при анализе следующих предложений и полнее отражающим содержание уже не фрагментов, а целого текста, — такова стратегия всей последующей мыслительной деятельности испытуемого А.Д. Данная стратегия отражает динамику становления у него понимания-объединения. Окончательное формирование понимания-объединения текста происходит на втором этапе эксперимента, когда во время пересказа всего прочитанного субъект полностью воссоздает картину описанных событий.

Стратегию формирования понимания-объединения было бы неверно считать простым поступательным процессом выявления новых сторон, причинно-следственных связей понимаемой ситуации. Еще до обнаружения взаимосвязи предложений сложность и диалектическая противоречивость понимания отражается в существовании перечисленных выше других трех планов анализа читаемого, в которых испытуемый нередко рассматривает диаметрально противоположные точки зрения на ситуацию. Когда же связь обнаруживается, процесс понимания еще больше усложняется и начинает протекать одновременно как бы в двух встречных направлениях.

С одной стороны, анализ различных компонентов ситуации требует выдвижения и проверки гипотез. Гипотезы, вызывая из памяти объясняющий фрейм или выстраивая его из «кирпичиков», служат объединению элементов понимаемого в целостные структуры. С другой стороны, целое оказывает обратное влияние, способствуя прояснению неясных компонентов анализируемой ситуации. В частности, как только субъект создает фрейм, объединяющий данное и предыдущее предложения, у него изменяется представление о причинно-следственных связях предыдущей ситуации: он начинает высказывать новые предположения о ее прошлом и будущем. Такое обратное влияние наблюдалось у А.Д. вплоть до завершающей стадии осмысления читаемого: начиная пересказывать прочитанное на втором этапе эксперимента, он еще не мог ответить на некоторые частные вопросы, но к концу рассказа ему было уже все ясно. Взаимодействие и взаимодополнение двух

*Мышление и понимание*

103

«встречных потоков» осмысления материала и отражает динамику понимания в ходе мыслительной деятельности.

Тем не менее отмечу, что как бы сложен и неоднозначен не был психологический механизм формирования понимания-объединения, проведенные эксперименты позволяют усмотреть его центральное звено, т.е. ту составляющую мыслительного процесса, которая играет наиболее значительную роль в порождении разнообразных операциональных смыслов, становлении понимания. У А.Д., как, впрочем, и у других испытуемых подгруппы А2, такой составляющей оказалось действие, названное Г. Кларком [154] «наведение мостов» (bridging). Его суть сводится к попыткам найти отправную точку для

понимания читаемого предложения в контексте предыдущего материала.

Прочитав новое предложение, испытуемый сначала пытается найти у себя в памяти объясняющий его содержание фрейм. Потерпев неудачу, т.е. обнаружив, что описанные в предложении события не подходят ни к одному из вариантов ожидаемого контекста, он меняет тактику. Теперь он начинает рассматривать данное предложение как результат чего-то сказанного ранее и ищет antecedent читаемого в уже прочитанном. Такая процедура обратного вывода дает положительный результат: не найдя в памяти объясняющего фрейма, субъект сам выстраивает его, опираясь на объединенный фонд имеющихся знаний. Последующее переосмысление фрейма влечет построение нового, хотя и обладающего большими объяснительными возможностями, но созданного тем же путем. В конце этого пути — окончательное формирование понимания-объединения текста.

Испытуемый А.Д. является наиболее ярким представителем подгруппы А2. Общая стратегия понимания у остальных членов этой подгруппы такая же, их протоколы отличаются лишь деталями: иногда в них отражаются не все четыре плана анализа читаемого, не так ясно осознаются и формулируются вопросы. Короче говоря, процесс понимания у этих испытуемых более свернут и менее вербализован.

104 *Понимание в познании и общении*

Анализ указанной стратегии убеждает в том, что для понимания читаемого испытуемые решают **задачу на конструирование** [72]. Они рассматривают каждое предъявляемое предложение как компонент некоторой пока неизвестной структуры (текста), для нахождения которой нужно решить мыслительную задачу. Искомым решаемой задачи, определяющим характер будущего понимания, является способ объединения компонентов в целостную структуру. Нахождение и применение указанного способа и знаменует появление у субъекта понимания-объединения материала. От чтения второго предложения, когда у испытуемых обычно возникает первичное понимание-объединение, до чтения шестого субъект постоянно переосмысливает способ «сборки» частей в целое. Соответственно и понимание-объединение проходит путь от первоначального, еще во многом противоречивого и неполного, до окончательного, адекватно отражающего содержание текста. Такова динамика решения задачи на конструирование.

Таким образом, начав одинаково — с понимания-узнавания отображенных в предложениях предметных ситуаций — обе подгруппы испытуемых (А1 и А2) в дальнейшем формулируют разные цели, решают разные задачи и потому достигают неодинаковых форм понимания. Менее интеллектуально активные так и удовлетворяются решением задачи на распознавание, результатом которой оказывается обобщенное, неконкретное понимание материала. Другие, реагируя на побуждающие вопросы экспериментатора, изменяют свое первоначальное понимание инструкции, ставят перед собой задачу на конструирование и решают ее, т.е. достигают уровня понимания-объединения.

II. Обратимся теперь к протоколам пяти испытуемых **группы Б**. У членов этой группы сразу же возникали конкретные предположения о недостающих компонентах описываемой ситуации, на основе которых формировалось понимание-гипотеза содержания прочитанного. Нередко испытуемый создавал такую полную гипотетическую картину событий, что за

*Мышление и понимание*

105

исключением отдельных деталей ему все было ясно. Однако чаще фрейм, актуализируемый выдвинутой гипотезой, хотя и вызывал чувство понятности предложения, но тем не менее требовал конкретизации, дополнительного обдумывания некоторых деталей. В этом случае явно прослеживалась детерминация направления мыслительного поиска той целостной структурой, которая изначально определяла характер формирующегося понимания-гипотезы. (Исп. В.К. о предложении 3: «Да я в общем-то все сразу вижу. Я не могу в голове какой-то неопределенности переносить и у

меня сразу картинка возникает. А потом она дополняется: вот ты задаешь вопросы — я опять еду на машине, смотрю по сторонам, что я могу там увидеть?»).

Последующее развитие понимания-гипотезы происходило по пути уточнения и обоснования актуализированного объяснительного фрейма. Испытуемые не делали попыток проанализировать описанную ситуацию, выдвинуть другие правдоподобные гипотезы о ее прошлом и будущем (по отношению к моменту, отображенному в данном предложении).

Таким образом, испытуемым группы Б свойственно осмысливать, анализировать только узкую область причинно-следственных связей ситуации, определяемую наличным фреймом. Почему же они обращают внимание на одни возможные связи и игнорируют другие? Как это ни парадоксально, одна из причин ограничения числа рассматриваемых гипотез заключается в отчетливом представлении описываемых событий. Испытуемые говорят, что хорошо представляют (и действительно могут описать) основные компоненты предложенной ситуации. Однако наличие зрительного образа-картины, в котором присутствуют одни конкретные детали, но отсутствуют другие, оказывает тормозящее влияние на осмысление зрительно не представляемых компонентов ситуации. (В.К.: «Но я не додумалась про газон, потому что я представила памятник Пушкину у «России», а там этого газона нет»).

Следовательно, тип гипотезы определяет характер осмысления компонентов понимаемой ситуации, непосредственно

106 *Понимание в познании и общении*

влияет на процессы порождения смыслов, образующих структуру мыслительной деятельности понимающего субъекта.

Анализ мыслительной деятельности испытуемых группы Б убеждает в том, что они видят свою задачу в обосновании изначально возникших у них представлений о сути описываемого. Другими словами, для формирования понимания-гипотезы им приходится решать **задачу на объяснение, доказательство [72]**. Они доказывают себе и экспериментатору, что предлагаемая ими предметная ситуация позволяет непротиворечиво объяснить содержание прочитанного.

Каковы же принципиальные различия в способах понимания материала у испытуемых групп А и Б? Первые ставят во главу угла анализ, осмысление объекта (описанной ситуации), вторые основное внимание уделяют развитию первоначально высказанного предположения. Вследствие этого в протоколах группы Б легче увидеть, как личностная направленность субъекта порождает неповторимую индивидуальную специфику понимания.

Личностный характер мыслительной деятельности, свойственный группе Б, проявляется, во-первых, в том, что понимание изначально определяется субъективной гипотезой-фреймом, отражающей своеобразный опыт субъекта. Во-вторых, из четырех выделенных на группе А планов осмысления предложений в протоколах группы Б преобладают подстановка себя на место героя, а также оценка его личностных качеств, обуславливающих смысловое восприятие им ситуации. (Исп. А.Ш.: «Немного странно, но происходит перенос на себя: я пытаюсь понять, какое это неприятное чувство могло охватить его в данный момент, и поискать это чувство в себе — что может быть?»). Соответственно, направленность мыслительного поиска и тип выдвигаемых гипотез в значительной мере определяются собственным опытом поведения испытуемого в подобных ситуациях, а также его эмоциональным отношением к ним.

\* \* \*

Итак, эксперименты показали, что на основе одних и тех же требований инструкции испытуемые при понимании од-

*Мышление и понимание*

107

них и тех же предложений преследуют разные цели и формулируют неодинаковые задачи. Возникающая у испытуемого форма понимания определяется прежде всего решаемой им

задачей: при решении **задачи на распознавание** возникает понимание-узнавание, при решении **задачи на доказательство** — понимание-гипотеза, решая **задачу на конструирование**, субъект достигает понимания-объединения.

Динамика становления и развития понимания в мыслительной деятельности также зависит от формулируемой цели и типа решаемой задачи: чем сложнее задача, тем более развернут процесс понимания, тем полнее его динамика представлена в протоколах. В протоколах испытуемых, решающих задачу на распознавание, очень мало фактов, позволяющих судить о понимании как процессе, зато у тех, кто решает задачу на конструирование, ясно прослеживается последовательность фаз становления понимания-объединения.

То, какая форма понимания возникает у субъекта и в какой степени развернут процесс ее становления, определяется и личностными особенностями понимающего. Эти особенности проявляются в присущем испытуемому способе понимания, в индивидуальном стиле его мыслительной деятельности. Эксперименты обнаружили две группы испытуемых, у которых понимание осуществляется по-разному: испытуемые **группы А** основное внимание уделяют непосредственному взаимодействию с объектом понимания; в **группе Б** более явно выступает опосредствование этого взаимодействия прошлым опытом.

Проводимый анализ позволяет членам **группы А** отнести объект понимания к некоторому классу, что ведет к обобщенному пониманию-узнаванию предложения. Углубление понимания (формирование понимания-объединения) у наиболее интеллектуально активных в эксперименте испытуемых осуществляется посредством мыслительного взаимодействия с объектом. В процессе взаимодействия операции и действия направлены на формирование конкретных смыслов компонентов описываемой ситуации, воссоздание «в уме» целостной

108 *Понимание в познании и общении*

смысловой структуры понимаемого из обрывочных мыслей и образов. Замечу, что эти испытуемые считают наиболее значимым для понимания не умение манипулировать образами фрагментов конкретных ситуаций. Для них более важно уметь оперировать такими абстрактными сущностями, как обобщенные связи ситуации (на это указывает, в частности, факт отсутствия у них зрительных образов читаемого).

**В группе Б**, напротив, связанная структура, определяющая характер понимания, возникает сразу, а со временем лишь уточняется и обосновывается. В их мыслительной деятельности, направленной на формирование понимания-гипотезы, отчетливо проявляется установка на конкретное отражение действительности, выделение специфических признаков и свойств объекта понимания. Эти испытуемые воспринимают и образно представляют каждую описанную ситуацию как нечто конкретное и законченное (видимо, поэтому только одна испытуемая из пяти пыталась связать предложения между собой, но и ей не удалось сделать это без ошибок).

Проведенный анализ позволяет сделать предположение, что обнаруженные в экспериментах способы оперирования объектом понимания обусловлены индивидуально-типологическими особенностями мышления испытуемых: преобладанием способностей к абстрактно-логическому мышлению у испытуемых **группы А** и способностей к деятельности, требующей преимущественно наглядно-образного мышления, — у испытуемых **группы Б**.

Личностные особенности понимающего, а также предпочитаемые им способы когнитивного анализа и структурирования своего окружения проявляются не только в ситуациях индивидуального познания субъектом объекта. Еще большую роль указанные особенности и способы играют тогда, когда объектом понимания для человека оказываются установки, убеждения, мировоззрение и т.п. другого человека. Вследствие этого для дальнейшего продвижения по пути исследования диалогического феномена понимания психологу необходимо обратить внимание на проблемы межличностного

понимания.

## МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПОНИМАНИЕ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ПОЗИЦИИ ПОНИМАЮЩИХ СУБЪЕКТОВ

### 3.1. Межличностное понимание и взаимопонимание: определение понятий

Понимание является необходимым компонентом познания человека человеком [110]. В современной психологической литературе встречается два основных термина для обозначения обсуждаемого феномена: «межличностное понимание» [176,201] и «взаимопонимание» [36, 42]. Как считает Г.М. Андреева, взаимопонимание людей в общении может быть истолковано двояко: или как понимание целей, мотивов, личностных черт партнеров, или как не только понимание, но и принятие их, влекущее установление отношений близости, дружбы и т.п. Исследование взаимопонимания в первом смысле осуществляется в плане анализа взаимодействий участников совместной деятельности, а взаимопонимания во втором смысле — в плане так называемой аттракции [10, с. 138].

Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как субъекту, у которого есть свой собственный внутренний мир. Необходимость психологического анализа этого аспекта общения подчеркивает Г.М. Кучинский: «Взаимодействие человека с человеком в процессе общения — это и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого человека, его эмоциональные состояния. Чем сложнее субъект-субъектное взаимодействие, тем глубже должно быть проникновение во внутренний мир партнера

110 *Понимание в познании и общении*

(в том числе и с его помощью) и тем более совершенным является отражение его внутреннего мира» [76, с. 36-37].

Однако в процессе общения возникают не только субъект-субъектные взаимодействия, но и субъект-объект-субъектные. Общаясь, люди обычно что-то обсуждают. Тема общения (или предмет совместной деятельности) оказывается тем объектом, который опосредствует понимание партнерами личностных качеств и устремлений друг друга. Общение редко бывает беспредметным: даже в тех случаях, когда отсутствует его явная тематическая направленность, вербальным или невербальным объектом взаимодействия партнеров становятся психологические особенности их личности и мировоззрения.

Наш интерес к личности другого человека обычно проявляется не в одной какой-то конкретной ситуации. Мотивация интереса носит более устойчивый характер: она реализуется в различных жизненных ситуациях и потому можно сказать, что подобная мотивация ситуативно независима. Именно применительно к таким случаям мне кажется уместным применять термин «межличностное понимание». Последнее формируется в разных ситуациях в течение продолжительного отрезка времени. Например, о межличностном понимании, а не о взаимопонимании идет речь в исследованиях понимания учителем ученика [66] и учеником учителя [79]. Далее в книге я буду придерживаться определения межличностного понимания Б. Роземанна и М. Керреса: «Понимание другого должно означать, хотя и всегда частичное, представление о его мыслях и мире чувств, прослеживание мотивов поступков и объяснение ценностных представлений» [201, с. 151].

В отличие от межличностного понимания взаимопонимание предметно обусловлено и имеет выраженный ситуативный характер. В межличностном понимании наиболее явно представлены субъект-субъектные компоненты взаимодействия, а объектная составляющая общения оказывается как бы отодвинутой на задний план, невидимой при поверхностном анализе. О взаимопонимании уместно говорить применительно

*Межличностное понимание*

111

к ситуациям явно выраженного субъект-объект-субъектного взаимодействия. Взаимное понимание или непонимание людей в общении обычно возникает по конкретным

вопросам (см., например [36]). Так, президент одной ядерной державы может сказать о президенте другой, что у них полное взаимопонимание по вопросам разоружения.

Взаимопонимание в тематически направленном общении или совместной деятельности включает в себя две тесно переплетающиеся и взаимообусловленные его формы: взаимопонимание как согласование индивидуальных пониманий объекта труда (предмета общения) и как понимание личностных особенностей партнеров. Для того чтобы ясно осознавать психологический состав обеих форм понимания, исследователь должен проанализировать интеллектуальные компоненты психической деятельности субъекта, направленные на извлечение объективного содержания из взаимодействия с объектом, а также на согласование знаний о нем со знаниями других участников общения. Вместе с тем психологу необходимо изучить эмпатийные и оценочные компоненты, связанные с формированием отношения к объекту и отношения к партнерам.

Для более четкой дифференциации понятий следует обратить внимание и на то, что «межличностное понимание» и «взаимопонимание» оказываются предметами познания в различных отраслях психологической науки. Результаты изучения межличностного понимания представлены в основном в тех работах, авторы которых направляют свое внимание преимущественно на анализ личностных аспектов субъект-субъектного взаимодействия. Я имею в виду прежде всего общепсихологические исследования проблемы [201], а также статьи и монографии по социальной перцепции [90,176].

Взаимопонимание является объектом изучения, в частности, в социальной психологии коллективов и социальной психологии науки. В последней показано, что «для социальной психологии науки важен не только и не столько характер понимания взаимодействующими субъектами личностных особенностей друг друга, сколько понимание ими особенностей

112 *Понимание в познании и общении*

видения и истолкования предметных сторон, проблемных аспектов реализуемой деятельности, вокруг которых обычно концентрируется научное общение» [42, с. 12].

К предметным сторонам научной деятельности можно отнести и программную ориентацию исследователей. Единая или сходная программа исследования, или научная парадигма, определяет общность взглядов ученых на проблему и способствует улучшению взаимопонимания между ними [42]. И наоборот: различие программ нередко оказывается одной из основных причин взаимного непонимания в научной коммуникации. Это происходит потому, что «представители разных парадигм в силу различия используемых ими концептуальных схем могут понимать одни и те же утверждения по-разному, могут не понимать друг друга. Так, Лоренц не понимал Эйнштейна, ибо пользовался другой парадигмой; Эйнштейн не понимал утверждений Бора о полноте квантовой механики. Аналогично складывались отношения между Галилеем и Кеплером, Павловым и Бехтеревым» [68, с. 259].

Итак, я буду употреблять понятие «взаимопонимание» для обозначения результата общения людей, обсуждающих конкретные вопросы. Иначе говоря, для случаев, когда «невооруженным глазом» видно, как понимание личностных качеств партнеров опосредствовано их пониманием предмета общения. Термином «межличностное понимание» в книге будут характеризоваться результаты более длительного ситуативно обобщенного взаимодействия людей (такие, как понимание родителями своего ребенка, ученым коллеги, начальником подчиненного и т.п.).

Историю развития научных представлений о межличностном понимании можно проследить в психологических исследованиях познания человека человеком.

### **3.2. Проблема межличностного понимания в исследованиях познания человека человеком**

В последние годы в отечественной психологии исследования межличностного познания все глубже стали проникать в

область проблем социальной психологии, педагогической, юридической и др. Раздвинулись и рамки исследовательской программы: от изучения результативной стороны познания одного человека другим (структуры образов и понятий) к всестороннему анализу психики познающих друг друга людей — ее когнитивных, эмоциональных и регуляционно-волевых аспектов.

Вместе с тем проникновение исследований межличностного познания в сферу все новых и новых областей психологии несет в себе опасность, что неизбежно возникающие при этом ассоциативные связи с теоретическим аппаратом этих областей науки могут «размыть» исходные методологические основания данного направления исследований. Ассоциативные связи могут замаскировать то принципиально важное обстоятельство, что межличностное познание, наполняясь в различных областях человеческой деятельности индивидуально-своеобразным содержанием, остается по своей сути именно познанием, осуществляющимся по законам общей психологии. Поэтому логическая стройность исследований межличностного познания в значительной степени определяется последовательной реализацией исходных методологических положений.

Краеугольными камнями методологического фундамента данного направления исследований в отечественной психологии стали определяющие положения концепций С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева. С методологической точки зрения эксперименты, проводившиеся в рамках данного направления, можно подразделить на три этапа.

Задача экспериментов первого этапа состояла в том, чтобы выявить возрастные, половые, профессиональные и дифференциально-психологические особенности восприятия человеком других людей [18]. Эксперименты, проводившиеся на первом этапе, были направлены на установление психологических закономерностей формирования образа другого человека, определение того, какими особенностями его физического и выразительного поведения определяется образ. Схема экспериментов была проста: объектом восприятия испытуемых было лицо

114 *Понимание в познании и общении*

другого человека или его внешность в целом, которые они должны были воспринять и описать словами. Такая схема экспериментов базировалась на использовании методологических положений, отражающих функционирование психологических механизмов восприятия. Прежде всего это относится к положениям о неразрывном единстве чувственного и смыслового содержания восприятия и соотношению частного и общего в перцептивном образе.

Эксперименты с самого начала были построены таким образом, чтобы выявить присущую человеческому восприятию взаимообусловленность чувственных и словесно-логических компонентов перцептивных образов. Задача испытуемых заключалась в том, что они должны были не только воспринимать, но и воспроизводить в речевых отчетах черты внешнего облика другого человека. При этом психологи опирались на положение Рубинштейна о том, что чувственное и смысловое содержание образа восприятия представляет собой «комплекс чувственных и нечувственных, абстрактных элементов, слитых в единое целое» [114, с. 105].

Характерная особенность восприятия человека состоит в том, что в восприятие предмета включается и обозначающее его слово. И хотя слово, как таковое, обычно не осознается, «его смысловое содержание включается в восприятие предмета как его компонент и осознается как смысловое содержание самого предмета, а не как содержание слова» [114, с. 88]. Воспринимая объект (в частности, другого человека), субъект воспринимает его не просто как чувственную данность, а как осмысленные чувственные данные, т.е. как предмет, обладающий свойствами, зафиксированными в понятийных характеристиках этого предмета. Таким образом, при восприятии объекта «чувственное содержание образа становится носителем смыслового содержания» (там же).

Эксперименты показали, что структура образов весьма различна у людей, обладающих

неодинаковым опытом труда, познания и общения. Это обусловлено, во-первых, тем, что «объективно воспринимаемые черты физического облика дру-

*Межличностное понимание* 115

гого человека могут в значительной степени трансформироваться, искажаться под влиянием сложившейся самооценки взрослого человека, уровня его притязаний, характера взаимоотношений с воспринимаемым человеком» [74, с. 118]. Во-вторых, имея перед собой один и тот же объект восприятия — внешность другого человека, люди «видят» его под разными углами зрения, выделяют при отражении этого объекта разные его стороны и свойства.

Специфические особенности «видения» другого человека в значительной мере определяются уровнем теоретического мышления воспринимающего субъекта, степенью обобщенности тех связей и отношений, в которые он включает чувственно воспринимаемые характеристики объекта. Уровень обобщенности интеллектуальной деятельности отражается в каждом конкретном акте восприятия, так как в перцептивном образе воплощаются не только конкретные чувственно воспринимаемые особенности объекта, но и его обобщенные свойства. «Нормальное восприятие человека характеризуется тем, что, воспринимая единичное, он осознает его как частный случай общего. Уровень этой обобщенности изменяется в зависимости от уровня теоретического мышления» [113, с. 252].

Лонгитюдные исследования показали, что способность «увидеть» во внешности другого человека не просто сумму отдельных черт, а целостную систему, комплекс элементов, появляются только в старшем школьном возрасте. Такой комплекс воплощает наряду с индивидуальными особенностями физического облика и обобщенные психологические свойства человека, характеризующие его как гражданина, работника, семьянина и т.п. У старших школьников «расширяется объем воспринятого — разнообразится группа отмечаемых черт: включаются новые признаки, которые рассматриваются более многопланово»; они «охотнее прибегают к использованию знаний из других областей» [73]. Иначе говоря, они все больше обобщают материал восприятия. Испытуемые не ограничиваются описанием внешности воспринимаемых людей, а стараются оценить их личностные качества.

116 *Понимание в познании и общении*

Следовательно, с возрастом увеличивается «удельный вес» процессов осмысления, понимания знаний о воспринимаемом. То, что восприятие включает в себя и процессы понимания, следует не только из результатов экспериментов, но и из концепции Рубинштейна. Он писал: «Будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления» [113, с. 250]. **Психологические механизмы восприятия другого человека невозможно раскрыть без изучения особенностей понимания.** Вследствие этого естественным продолжением исследований по восприятию оказались эксперименты, направленные на изучение понимания человека человеком.

Цель экспериментов, проводившихся на втором этапе, состояла в том, чтобы выяснить, есть ли отличия (и, если есть, каковы они) в характере понятий о другом человеке, формирующиеся у людей, принадлежащих к разным профессиональным, возрастным и тому подобным группам. Основным методом был метод «свободных характеристик»: испытуемые характеризовали (называли качества личности) хорошо знакомых им людей. Результаты экспериментов позволили составить представление о том, какими факторами определяется содержание понятий о другом человеке. Была обнаружена зависимость содержания понятий о личности и от реально присущих ей качеств, и от внешних факторов, обуславливающих специфику внутренних условий познавательной деятельности оценивающего субъекта.

Эта зависимость подтверждает, с одной стороны, отмечавшуюся Рубинштейном неотделимость мысли от своего предмета (в данном случае качеств личности оцениваемого человека), необособимость содержания понятия от объекта, свойства и

функции которого в нем фиксируются. С другой стороны, детерминация понимания личности со стороны реально присущих ей черт и внешних факторов подчеркивает несовпадение понятия непосредственно с этим объектом. Это происходит вследствие невозможности исчерпать все богат-

*Межличностное понимание*

117

ство содержания объекта, а также непрерывного преобразования чувственно воспринимаемого его содержания в процессе познания.

Следовательно, объективность содержания понятий — это производная и от объективного мира, который в них отражается, и от объективности знания, частью которого являются понятия. «Объективность знания не предполагает того, что оно возникает помимо познавательной деятельности человека; все идеальное содержание знания — это и результат познавательной деятельности субъекта, и отражение бытия. Всякое научное понятие — это и конструкция мысли, и отражение бытия» [114, с. 45]. Объективное содержание понятия — это, разумеется, отраженное содержание предмета. Но только преломляясь через внутренние условия познавательной деятельности познающего субъекта, содержание предмета становится объективным содержанием понятия, входит в багаж знаний субъекта и определяет его поведение.

При межличностном познании выявление объективного содержания понятия происходит путем включения субъектом отображаемых черт личности другого человека в свой внутренний мир, преломления их сквозь призму прошлого опыта, внутренних условий психической деятельности. К последним относится и **отношение познающего субъекта к познаваемому**.

Эксперименты второго этапа показали, что испытуемые всегда в той или иной мере проявляли свое отношение к оцениваемому человеку. Эмоциональное отношение является «обязательным проявлением» оценивания [73, с. 142], конституирующим признаком формирующихся понятий. В этом проявляется присущее психике человека единство сознания и переживания: отражение действительности всегда преломляется через субъективное отношение к ней. Субъективное отношение к окружающему определяется объективными отношениями, в которые включается человек, и, в свою очередь, опосредствует зависимость его деятельности от объективных отношений.

118 *Понимание в познании и общении*

Как отмечали В.Н. Мясищев [94, с. 159] и Б.Г. Ананьев [9, с. 261], отношение человека к действительности проявляется прежде всего во взаимоотношении с другими людьми. Каждый человек является носителем отношений, изучать которые можно, только сопоставив их с отношениями других людей к этому человеку и явлениям окружающей его действительности. Отсюда вывод: при анализе межличностного познания следует принимать во внимание систему отношений не только познаваемого субъекта, но и познающего. «Важным методическим следствием человека в его отношениях является то, что отношения к людям рассматриваются не односторонне, как отношения к объектам, ибо другие люди являются не только объектами, но и субъектами отношений. Отношения людей друг к другу приобретают характер двусторонности — взаимоотношения с отдельными людьми и коллективами (школьными, производственными и т.п.)» [94, с. 159].

Подлинно научный анализ формирования понятий о качествах личности не может ограничиваться изучением психологического своеобразия оцениваемого человека. Нельзя оставлять познающему субъекту роль находящегося вне познаваемого явления бесстрастного регистратора, либо способного проникнуть во внутренний мир другого человека и адекватно зафиксировать его, либо нет. Между тем именно такой и была первая стадия исследования формирования понятий, т.е. эксперименты второго этапа. Психологический анализ должен строиться на изучении целостной системы взаимоотношений познающего и познаваемого субъектов, в которой формирование понятий предстает как процесс, подверженный влиянию не только прямых связей (от

познаваемого качества личности к познающему субъекту), но и обратных.

Таким образом, эксперименты второго этапа выполнили свою задачу: дали большое число фактов о характере и структуре понятий, формирующихся у одного человека при познании им другого. Вместе с тем они обнаружили и ограниченность экспериментальной схемы, невозможность использовать ее для изучения глубинных механизмов межличностного познания.

*Межличностное понимание*

119

Эта ограниченность проявилась, во-первых, в том, что эксперименты второго этапа были ориентированы на исследование преимущественно результативной стороны познавательной деятельности (определение характера и структуры понятий) и потому не позволяли судить о процессах и причинах изменения понятий. Во-вторых, при анализе экспериментов второго этапа при взаимодействии между познающим и познаваемым субъектами «вычленяется лишь один момент: учитываются отношения между партнерами, когда один из них выступает только как субъект, а другой как объект отражения» [43, с. 12]. В то же время из результатов экспериментов следует, что для раскрытия психологических механизмов межличностного познания в равной степени нужно учитывать психологические характеристики обоих партнеров.

В экспериментах третьего этапа психологи перешли от анализа отражательно-познавательной функции знаний о другом человеке к исследованию межличностного понимания в плоскости взаимного воздействия людей друг на друга. Анализ экспериментальных данных А.А. Бодалев [19] и другие ученые осуществляли, опираясь на теорию формирования человека как субъекта труда, познания и общения, основы которой были заложены Б.Г. Ананьевым.

Как известно, стержневой мыслью Б.Г. Ананьева, красной нитью, проходящей через все его работы о педагогических приложениях психологии (в которых и намечены контуры этой теории), была мысль об активности школьника в процессе обучения и вытекающей из нее неоднозначности деления на учителя и ученика. Он писал: «Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как происходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании» [9, с. 18].

В экспериментах третьего этапа, направленных на анализ познания человека человеком как активного взаимодействия между ними, отчетливо выделяются два направления.

120 *Понимание в познании и общении*

В рамках социально-психологического направления исследования межличностного познания как рефлексивного многоуровневого процесса взаимодействия людей основное внимание уделяется роли социально-статусных и ролевых детерминант в формировании восприятия и понимания других людей, исследованию влияния коммуникации на формирование оценочных эталонов и шаблонов восприятия, влияния уровня развития взаимоотношений в коллективе на межличностное познание и т.п. (см., например, [102]).

Однако, не преломленные в плоскость изучения психики конкретных взаимодействующих субъектов, формирования их ценностно-смысловых позиций социально-психологические детерминанты межличностного познания остаются не более чем абстрактными предпосылками раскрытия психологических механизмов понимания человека человеком. Между тем второе направление — анализ формирования ценностно-смысловых позиций участников общения — пока представлено значительно скромнее.

Формирование ценностно-смысловой позиции — это процесс осмысления субъектом конкретной социальной ситуации, исходя из тех этических, эстетических и других ценностных норм, которыми он руководствуется в своем поведении. Оно осуществляется в процессе соприкосновения, столкновения и взаимопроникновения точек зрения собеседников на личностные качества партнеров и предмет деятельности или общения.

Я вижу перспективы развития исследований познания человека человеком именно в

углубленном изучении межличностного понимания как процесса формирования ценностно-смысловых позиций партнеров (их столкновения, взаимопроникновения и взаимовлияния). Другими словами, в переходе от **монологической** (субъект-объектной) схемы анализа, какой она была на первых двух этапах экспериментов, к **диалогической** (субъект-объект-субъектной).

Рассмотрим некоторые из исследований под углом зрения диалогического анализа. Среди них иногда встречаются ра-

*Межличностное понимание*

121

боты, авторы которых прямо ставят перед собой задачу разработать принципы диалогического подхода к психологическому анализу коммуникативных ситуаций [26, 75]. Однако чаще на необходимость диалогического анализа наталкивают процедура и результаты экспериментов, как, например, в исследованиях СВ. Кондратьевой, направленных на определение особенностей понимания учителями учеников [66, 110].

Из них следует, что учителя с низким уровнем педагогического мастерства используют типичный монологический подход в оценке личности ученика. Это проявляется, во-первых, в том, что ученик выступает для них прежде всего не как субъект, а как такой объект познания, наиболее важным качеством которого является успеваемость. Характеризуя хорошо успевающих учеников, они выделяют преимущественно их положительные качества, а личность слабоуспевающих характеризуют на негативной основе (ранее этот факт отмечался Ананьевым [9, с. 215]).

Во-вторых, таким учителям «нередко свойственна субъективность понимания, его зависимость от установок (иногда негативных), стереотипов, предубежденности и т.п.» [66, с. 144]. Факт формирования установки воспринимать людей только с одной точки зрения, стереотипности восприятия другого человека — распространенное явление в межличностном познании. Между тем это типичное проявление монологического подхода, по сути своей не способного отразить все многообразие качеств личности познаваемого человека. Дело в том, что целевая установка на предвосхищение и поиски только знакомого не позволяет раскрыться новому. Познающий субъект старается растворить позицию познаваемого в своей. В результате в другом человеке он видит только отражение самого себя.

В-третьих, ученик-объект познания выступает для них как нечто неизменное, застывшее. Стремление проникнуть в незавершенное, развивающееся ядро личности — это отличительная черта диалогического подхода к межличностному познанию (определяющей тенденцией такого подхода является

122

*Понимание в познании и общении*

ориентация на анализ процессуальных аспектов психики). Именно это свойственно учителям с высоким уровнем педагогического мастерства. «Для учителей-мастеров характерны проникновение в скрытые резервы развития, оптимистичность характеристики личности» [66, с. 144]. С повышением уровня мастерства уменьшается влияние, оказываемое успеваемостью на оценку личности ученика, повышается объективность его понимания. Характерно, что у учителей-мастеров рельефнее выступает положительное отношение к ученикам.

Как показали эксперименты второго этапа, познать человека — это значит вступить в отношение с ним. Линия изучения взаимоотношений партнеров по общению (в отечественной психологии идущая от теории отношений Мясищева) реализуется в экспериментах третьего этапа в исследованиях **эмпатии**.

Осознание включенности отношения к познаваемому в процессе познания позволяет с диалогических позиций иначе, чем с монологических, объяснить содержание эмпатии. Согласно монологическому подходу, широко распространенному в западной социальной психологии, эмпатия — это переживание человеком при виде состояния другого человека той же эмоции, которую он у последнего отметил. При этом эмоциональное переживание человека, например радость, рассматривается как некий «объект», который копирует

познающий субъект. В результате происходит удвоение: у них оказываются одинаковые эмоции.

С диалогических позиций эмпатия включает не только эмоциональный отклик на переживания партнера, но и осознание того, что такое радость, понимание содержания понятия «радость». Однако осознание невозможно без оценки. Если один человек радуется, глядя на другого, то содержание его эмоции все же принципиально иное: он радуется в результате оценки извне, со своей ценностно-смысловой позиции. Его эмоция включает и оценочный план отношения к радости партнера, поэтому эмпатию не следует рассматривать как

*Межличностное понимание*

123

чисто эмоциональное явление. Как справедливо отмечает Т.П. Гаврилова, в процессе психического развития эмпатические переживания формируются как эмоционально-когнитивные системы, в которых более сложные формы эмпатии опосредствованы знанием [110].

Если одним из существенных механизмов реализации межличностного влияния в общении оказывается эмпатия, то в качестве другого выступает **идентификация**. Идентификацию, т.е. способность встать на точку зрения партнера, нельзя отождествлять с пониманием (к сожалению, это нередко происходит в исследованиях межличностного познания). Идентификация является необходимым, но недостаточным условием понимания. Нельзя сводить ее и к взаимному уподоблению людей друг другу (что тоже весьма распространено).

Как показало исследование Р.Л. Кричевского и Е.М. Ду-бовской, в основе механизма идентификации лежит своеобразный социально-перцептивный процесс соотнесения ценностных характеристик участников межличностного взаимодействия, соотнесения их ценностно-смысловых позиций. Значимый другой предстает для познающего субъекта не столько в качестве объекта уподобления, сколько «в качестве своеобразного регулятора его поведения, некоего эталона, на который идет ориентация и с которым сличается реализуемое поведение» [110, с. 108].

Исходным условием диалогического общения является вера в существование у партнера своего индивидуально-своеобразного мировоззрения, осознание неповторимости формирующейся у него в общении ценностно-смысловой позиции. Диалогическое понимание личности партнеров возникает как бы на стыке разных ценностно-смысловых позиций. Такое понимание не требует отказа от своей точки зрения на качества личности партнера и «вживания» в его представления о себе. Это привело бы к дублированию, к возникновению точно такого же понимания качеств его личности, как у него самого. Диалогическое понимание имеет творческий, а не дублирующий характер вследствие того, что субъект, не от-

124

*Понимание в познании и общении*

казываясь от своей точки зрения, способен обнаружить в партнере такие качества, которые тот со своей позиции увидеть не может.

Таким образом, диалогический анализ межличностного понимания должен строиться по меньшей мере на **трех основаниях**: учете взаимоотношений и взаимовлияний партнеров; признании их права на свой стиль мышления и поведения; прослеживании динамики развития личности, а также выявлении процессуальных аспектов понимания коммуникантами чужих взглядов, установок, психологических особенностей личности. Целостная совокупность отношений понимающего субъекта, стиль мышления и поведения, представления о партнерах интегрируются в его ценностно-смысловой позиции.

Типичная особенность психологии человека состоит в том, что при познании им других людей его ценностно-смысловая позиция наиболее отчетливо проявляется в стереотипных представлениях о психологическом своеобразии личности познаваемого субъекта или даже целой группы людей. Как такие представления влияют на межличностное понимание

я рассмотрю в следующих разделах этой главы.

### **3.3. Психологические стереотипы понимания личности**

В 1988-1991 г.г. я проводил эксперименты, направленные на изучение некоторых особенностей личности и послевоенной адаптации «афганцев». В нашей психологии удивительно мало внимания уделено изучению психологических аспектов афганской войны: кроме собственных восьми публикаций на эту тему, мне известны опубликованные данные только одного психолога — Р.А. Абдурахманова [1, 2].

Его фундаментальное диссертационное исследование посвящено анализу психологических трудностей общения у ветеранов боевых действий в Афганистане. Используя специально адаптированный вариант Миссисипской шкалы для изучения отсроченных реакций на травматический стресс боевой обстановки, опросник структуры темперамента В.М. Русало-ва, шкалу диагностики коммуникативных умений К. Гольд-  
*Межличностное понимание* 125

штейна и другие методики, Абдурахманов получил уникальные и интересные данные.

В работе показано, что трудности общения чаще возникают у тех ветеранов, которые принимали более активное участие в боевых действиях. Солдаты-«афганцы», чаще сталкиваются с затруднениями в общении, чем офицеры. Трудности общения ветеранов-офицеров обычно возникают в сфере служебной деятельности, а не в семье или дружеском общении. Обнаружено также, что психологическими причинами трудностей общения являются повышенный уровень посттравматических стрессовых реакций, личностной тревожности, снижение скорости коммуникативного реагирования и самоконтроля в эмоционально напряженных ситуациях. В исследовании также показано, что большинство ветеранов испытывают недостаток взаимопонимания со значимыми для них неволевыми людьми при обсуждении проблем, относящихся к их «афганскому» опыту [2].

Результаты моих исследований (см., например [49]) очень кратко можно резюмировать в тезисе: у многих людей адекватное представление о чертах личности «афганцев» подменяется набором психологических стереотипов, мешающих им адекватно понимать психологию участников войны. Выявлены две основные причины формирования стереотипов:

1. Неумение отделить политические аспекты войны от психологических. Люди, не сумевшие «отделить войну от солдата», обычно переносят на «афганцев» свое отрицательное отношение к пребыванию наших воинских подразделений на территории Афганистана.

2. Искажения в представлениях о нравственности, происшедшие в последние годы в моральном сознании российского общества.

Для психолога в феномене стереотипизации представлений об «афганцах» нет ничего удивительного: социально-психологический анализ военной истории XX века показывает, что стереотипы индивидуального и массового сознания возникали после каждой большой войны — первой и второй мировой [208], в

126 *Понимание в познании и общении*

Испании [20, с. 23-24], во Вьетнаме [153]. Например, в США после второй мировой войны некоторые люди распространяли среди населения картинки, на которых ветераны войны изображались в виде разгуливающих по улицам грабителей с дубинками, убивающих всех, кто осмеливается противиться их произволу и насилию [208].

И у нас надежды участников Великой Отечественной войны — защитников Родины и победителей — на уважительное отношение к ним со стороны неволевыми людьми и государства во многом не оправдались. Они говорят об этом с чувством горечи, не прошедшем и через 45 лет после возвращения с фронта: «Отрезвление пришло в первые послевоенные годы, трудные и сложные для бывших фронтовиков. Мы тогда не говорили о «потерянном поколении», полагая, что у нас его и быть не может, но оно, увы, было и будет всегда после всех войн, даже «малых», что стало очевидным сегодня, после

«Афгана». Так же, как герои Олдингтона и Ремарка, мы почувствовали себя ненужными, ущербными, особенно инвалиды, получавшие нищенские пенсии, на которые невозможно было прожить... Когда в каких-либо официальных учреждениях мы гордо заявляли, что мы воевали и этим что-то заслужили, нам по-хамски отвечали, что все воевали, что было вроде бы и правдой, но не полной, потому что воевали далеко не все» [65, с. 113].

Как справедливо отмечает Дж.Р. Смит, «общества всегда имели трудности с возвращающимися с войны воинами» [208, с. 20]. Неизбежным следствием этих трудностей (в основном социальных — отсутствие работы, жилья и т.п.) оказывается возникновение в массовом сознании стереотипных представлений о свойствах личности и особенностях поведения ветеранов. Анализ литературных данных показывает, что во все времена люди были склонны без достаточных на то оснований приписывать бывшим участникам войны отрицательные черты характера: заносчивость, агрессивность, конфликтность, излишнюю прямолинейность и т.п. В частности, это отчетливо проявилось в США в конце 60-х — начале 70-х годов — во время и после войны во Вьетнаме [212].

*Межличностное понимание*

127

Однако в начале 80-х годов в общественном мнении произошел переворот: миллионы американцев сумели осознать необходимость воплощения лозунга «Отделить войну от солдата» в практику межличностных отношений. В результате принадлежность к корпусу ветеранов Вьетнама стала одним из символов национального самосознания [166, с. 29]. Как отмечает писатель, член Американского легиона Дж. Флетчер, путь осмысления принципиальных различий между политическими и психологическими аспектами войны был долгим и мучительным: «Фактически лишь после 1982 г. стало проявляться общественное признание и радушие по отношению к вьетнамским ветеранам» [133, с. 165].

Тем не менее еще и сегодня многие стереотипы массового сознания не утратили своей силы [212]. Например, по данным исследования, проведенного в 1990 г., даже среди врачей, сотрудников реабилитационных центров нередко наблюдается настороженное и эмоционально холодное отношение к испаноязычным ветеранам и неграм. Неудивительно, что, вернувшись с войны, последние гораздо хуже адаптировались в американском обществе, чем белые ветераны [199]. Различия в степени социально-психологической адаптации наверняка существуют и среди «афганцев» разных национальностей, но пока такие данные отсутствуют. Участие в афганской войне и вьетнамской войнах оказывало во многом сходное воздействие на психику молодых людей во время боевых действий и в период после военной адаптации, поэтому в современной ситуации российским психологам не остается ничего другого, как активно использовать данные американских коллег.

На характер стереотипов массового сознания оказывают влияние и ситуативные социальные факторы. Один из сравнительно недавних примеров — война в Персидском заливе. Как известно, американцы восторженно приветствовали своих соотечественников, принимавших участие в боевых действиях против Ирака. Их встречали как победителей в справедливой освободительной войне. В то же время по контрасту значи-

128

*Понимание в познании и общении*

тельно возросло число негативных высказываний в адрес ветеранов Вьетнама — участников проигранной «грязной» войны, нанесшей ощутимый удар по национальному самосознанию. Вследствие этого резко возросла нагрузка реабилитационных центров: туда стало обращаться больше ветеранов с признаками обострения посттравматических стрессовых состояний.

По моим наблюдениям, нечто подобное происходило у нас летом 1989 г. В это время на сессии Верховного Совета СССР, транслируемой по телевидению, обсуждался вопрос о предоставлении некоторых экономических льгот (в том числе снижении оплаты за лекарства) участникам войны в Афганистане. Выступающие депутаты пришли к выводу,

что в условиях скудного государственного бюджета подобные меры нельзя отнести к разряду неотложных, и потому «молодые здоровые парни» могут подождать. После этого мне не раз доводилось слышать негативные высказывания об участниках войны (как о людях, которые требуют для себя различных материальных благ, не обращая внимания на нужды нищих стариков и детей-инвалидов). Отношение населения к «афганцам» в этот период ухудшилось.

Существование в разных по социальному составу группах граждан страны стереотипных представлений о психологических особенностях участников войны в Афганистане представляет собой серьезную проблему психологии общения. Ее суть в том, что в реальных процессах коммуникации упрощенные схематизированные образы, суждения и мнения о психологическом облике ветеранов превращаются в **стереотипы понимания их личности** — нередко неадекватные и негативные. В конкретных ситуациях общения это проявляется в явном непонимании «афганцев» их собеседниками.

Однако было бы ошибкой считать, что стереотипные представления о психологии участников войны в Афганистане — явление уникальное и неповторимое (т.е. не проявляющееся по отношению к другим группам людей). Стереотипизация это одна из отличительных особенностей человеческой психики, защищающей нас от информационных перегрузок.

*Межличностное понимание*

129

Вместе с тем «это путь наименьшего сопротивления при познании личности, так как, по сути, отнесение человека к какому-то определенному типу избавляет нас от необходимости познавать его дальше» [82, с. 11].

Следовательно, стереотипизация является эффективным способом категоризации знаний о психологических особенностях большой группы людей — стереотипы экономят умственные усилия субъекта в процессе познания им отдельных представителей группы. В то же время актуализация стереотипов во время общения нередко оказывается одной из главных причин взаимного непонимания людей.

Стереотипы — элементы структуры индивидуального и массового сознания, которые оказывают значительное влияние на формирование духовной атмосферы общества. На практике, т.е. в сознании отдельных членов общества, стереотип существует в виде собирательного, обобщенного и эмоционально пристрастного образа единичного представителя большой группы людей (например, рабочего, спортсмена, итальянца и т.п.). В психологии давно известно, что недостаток объективных знаний о какой-либо группе является одной из главных предпосылок порождения в индивидуальном и массовом сознании стереотипов о психологическом своеобразии личности членов этой группы [176]. В них фиксируется устойчивый, упрощенный, схематизированный образ группы людей, обладающий явно выраженной пристрастностью, эмоционально-оценочной поляризацией.

Многочисленными социально-психологическими исследованиями доказано, что значительная часть коммуникативного опыта людей фиксируется в их сознании в виде эталонов и стереотипов. Они «имеют сложную внутреннюю структуру, в которой особенно четко выступают три основных элемента или компонента» [60, с. 100]. Рациональный интеллектуальный компонент может актуализироваться в общении в виде ряда оценочных суждений (пример — этнические стереотипы). »Второй составной частью эталона или стереотипа является его образный компонент, который существует в со-

130

*Понимание в познании и общении*

знании в виде наглядного представления той или иной степени обобщенности. Так, можно представить себе «типичного» англичанина или «типичного» итальянца. Третий компонент эталона или стереотипа эмоциональный. Он актуализируется в форме определенного чувства, которое вызывает к себе явление, обобщенное в эталоне, и проявляется в тех или иных установках и отношениях к объекту. Все три компонента — **рациональный, образный и эмоциональный** — неразрывно связаны между собой и, так

сказать, взаимно усиливаются в результате внутреннего взаимодействия» (там же, с. 101). Стереотипы регулируют процесс общения: сходные обобщенные представления о явлении, оказавшемся предметом обсуждения, способствуют установлению взаимопонимания между участниками разговора. Однако взаимопонимание наступает только в том случае, если в психологической структуре стереотипа более или менее равномерно представлены все три компонента отражения. Когда в стереотипе явно преобладает один компонент, например интеллектуальный (к тому же нередко неадекватно отражающий действительность), а другие слабо выражены или вообще отсутствуют, то такой стереотип, наоборот, препятствует пониманию партнерами друг друга.

Предметом анализа в книге являются индивидуальные формы стереотипов понимания личности, социальные стереотипы в работе не рассматриваются. Научное исследование последних предполагает получение ответов на два вопроса, которые не ставились в работе: 1) какие функции выполняют стереотипы в группе и 2) как осуществляется их принятие или отвержение группой [211, с. 145].

Стереотипы играют важную роль в процессах межличностного понимания [176, 201]. Допустим, у человека сформировалось стереотипное представление о психологическом своеобразии личности и поведения членов определенной группы. До момента актуализации такое обобщенное представление является «вещью в себе» — элементом структуры личности-

*Межличностное понимание*

131

го знания, никак не затрагивающим интересы других людей. Однако в ситуациях общения субъекта с представителями группы попытки интерпретировать их поступки и черты характера, опираясь прежде всего на сложившийся стереотип, порождают в его сознании стереотипы понимания. Стереотипное понимание одним из партнеров другого определяет специфику оценочных суждений субъекта о другом человеке и оказывает существенное влияние на формирование взаимопонимания между ними.

При анализе стереотипов как компонентов взаимопонимания в общении необходимо учитывать и отрицательные и положительные психологические последствия стереотипизации. С одной стороны, выводимая из стереотипа схема суждений о другом человеке нередко действует как предубеждение [9]. Неудивительно, что понимание партнера по общению, основанное на предубеждении, чаще всего оказывается неадекватным. В частности, именно таким обычно бывает результат «приложения» стереотипов к пониманию индивидуальных особенностей личности «афганцев». С другой стороны, стереотипы облегчают понимание, например чем больше стереотипов в тексте, тем он легче понимается [214]. Несмотря на упрощение и схематизацию, стереотипы выполняют необходимую и полезную функцию в психологической регуляции процессов взаимопонимания. Это оказывается возможным потому, что в стереотипе объем истинных знаний нередко превышает объем ложных [116]. Для человека, задача которого — понять и описать личность другого человека, система образов и понятий, образующих психологическую структуру стереотипа, является тем эталоном, стандартом, с которым сравнивается объект понимания [201, с. 55]. Категориальная сетка, характеризующая группового обобщенного субъекта, позволяет понимающему «редуцировать неопределенность своего суждения» [176, с. 299]. Последнее оказывается особенно важным в условиях дефицита информации, в частности явного недостатка объективных знаний о свойствах личности участников войны в Афганистане.

132

*Понимание в познании и общении*

Таким образом, стереотипы понимания, во-первых, регулируют процессы общения: если у невоевавшего человека и ветерана сходные представления о чертах личности «афганцев», то это способствует возникновению взаимопонимания между ними. Во-вторых, стереотип представляет собой способ структурирования опыта понимающего субъекта, способ организации знаний, используемых для понимания другого человека.

### 3.4. Когнитивные и личностные компоненты стереотипов понимания личности участников войны в Афганистане

Любая война неестественна для человека, противоречит его человеческой сущности, тем не менее вся мировой история состоит из бесконечной череды вооруженных конфликтов. Судя по историческим источникам, начиная с Геродота, и художественной литературы, в сознании невоювавших людей всегда возникали стереотипные, нередко не соответствующие действительности представления о психологических особенностях личности участников войны. В XX в. яркое образное воплощение эти представления нашли в романах Э.М. Ремарка, А. Барбюса, Э. Хемингуэя. Гораздо хуже обстоит дело с научным анализом закономерностей формирования указанных стереотипов в массовом сознании. В отечественной науке такие данные практически отсутствуют. Пожалуй, наиболее полно стереотипы понимания личности воювавших представлены в исследованиях, посвященных изучению отношения американцев к их соотечественникам, принимавшим участие в войне во Вьетнаме [166, 209, 212].

Если абстрагироваться от политических аспектов войн во Вьетнаме и Афганистане, то нетрудно заметить, что в психологическом смысле, т.е. по воздействию на психику человека во время боевых действий и особенно в период послевоенной адаптации, эти вооруженные конфликты были очень похожими. Об этом свидетельствуют примерно одинаковый средний возраст воювавших (19-20), очень быстрый и контрастный переход от боевой обстановки к мирной жизни (у некоторых воинов он занял не более двух суток) и особенно отношение

*Межличностное понимание*

133

окружающих к участникам войны. Кроме того, мнения о сходстве человеческих факторов, психологических аспектов двух обсуждаемых войн придерживаются многие их участники: такая точка зрения неоднократно высказывалась на международных встречах ветеранов (см., например, [168]). Как показал социологический опрос [88], 47% «афганцев» считают, что миссия наших воинов в Афганистане ближе всего к миссии военнослужащих, воювавших во Вьетнаме (22% идентифицировали себя с бойцами интербригад, воювавших в Испании, и только 13% — с участниками Великой Отечественной войны).

В конце 60-х — начале 70-х гг. в американских средствах массовой информации преобладал нелестный стереотип участника вьетнамской войны как одурманенного наркотиками человека с расстроенной психикой, радикально настроенного и склонного к насилию [209]. Задолго до объективных научных исследований в общественном сознании сформировался образ ветерана — нарушителя спокойствия, общепринятых норм поведения, доставляющего немало неприятностей окружающим («trouble vet» image). В частности, именно такой образ был основным регулятором поведения предпринимателей, делавших «здравомысленный» [209, с. 293] выбор при отборе желающих поступить на работу. Например, в газетных объявлениях делались пометки: «Ветеранов Вьетнама просим не обращаться». Можно выделить три основные причины в целом отрицательного отношения населения США к участникам вьетнамских событий.

1. Непопулярность войны в американском общественном мнении, ярко проявившаяся в демонстрациях и маршах протеста пацифистов. Последние видели в возвратившихся солдатах одновременно и жертв и виновников аморальной войны. Один из ветеранов рассказывал: «Когда я сошел с самолета в Окленде, какой-то хиппи плюнул в меня, обозвав детоубийцей» [166, с.25]. (Аналогично во время проведения исследования психологических причин непонимания «афганцев» разными по социальному составу группами жителей

134

*Понимание в познании и общении*

России мне не раз доводилось слышать высказывания такого рода: «За что мне их уважать? Они же не отказались участвовать в этой несправедливой войне и убивать ни в чем неповинных людей!»).

2. Военные неудачи во Вьетнаме оказались тяжелым ударом по американскому самосознанию. Как отмечает Д. Кнокс, в США обычное отношение к воинам, вернувшимся домой без победы — сначала игнорировать, а затем забыть. Так было прежде, так произошло и с участниками вьетнамского конфликта [212, с. 10]. Одним из проявлений уязвленной национальной гордости оказались упреки, которые делали «вьетнамцам» ветераны второй мировой войны: «Мы выиграли нашу войну, почему же вы не выиграли свою?» [166, с. 25]. (Ср. с высказыванием ветерана Великой Отечественной войны об «афганцах»: «Я сражался за Родину, а теперь десять лет не могу квартиру получить. А их — в льготную очередь! За что их на руках носить, почему им сразу все преподносится на блюдечке?»).

3. Социолог С. Левентман отмечает, что научные отчеты о психологических, а иногда и психиатрических последствиях вьетнамской войны для ее участников, возможно, принесли больше вреда, чем пользы [209, с. 293-295]. Предназначенные для информирования специалистов отчеты о результатах исследований интерпретировались средствами массовой информации как основа для описания всех ветеранов Вьетнама. Участники вьетнамской войны стали изображаться как «клинический случай»: люди, у которых если сейчас нет видимых расстройств психики, то они могут внезапно появиться в будущем.

Однако прошли годы и в американском общественном мнении произошло «отделение вьетнамской войны от солдат, которые в ней участвовали» [213, с. 88]. В 1978-1980 гг. по поручению президента США Дж. Картера Администрация ветеранов провела социологический опрос, направленный на изучение войны во Вьетнаме. Исследование обнаружило растущую симпатию к ветеранам. Люди в целом тепло относятся к уча-

*Межличностное понимание*

135

стникам вьетнамской войны и не считают, что они отличаются по свойствам личности от их невоевавших ровесников [213, с. 89]. 83% американского населения полностью согласны с утверждением, что ветераны заслуживают уважения, и только 15% согласны с мнением, что настоящие герои — те, кто отказывался идти на войну. Более того, сегодня уважительное отношение к участникам вьетнамской войны в США стало символом национального самосознания: «Симпатия к ветеранам сегодня объединяется с материнством и яблочным пирогом как отличительный признак настоящего американизма» [166, с. 29].

Не только изменение политических акцентов в оценке войны, но и научные исследования внесли определенный вклад в процесс превращения отрицательного стереотипа участника вьетнамских событий в социально положительный образ: исследования показали, что у явного меньшинства ветеранов возникли серьезные психологические проблемы в период послевоенной адаптации. «Из примерно четырех миллионов тех, кто отправился во Вьетнам, один из пяти имел серьезные трудности после возвращения домой» [166, с.30]. В различных психологических экспериментах не было найдено существенных различий между ветеранами и их ровесниками по параметрам локуса контроля, образа Я, критичности мышления и др. Например, Дж. Ф. Борус, обследовав 765 участников войны через семь месяцев после их возвращения на родину, не нашел значимых психологических различий между нами и испытуемыми контрольной группы (цит.по: [209]).

Ветеран Вьетнама Т.О. Брайен пишет: «Вопреки распространенным стереотипам большинство ветеранов адаптировались к мирной жизни. Конечно, многие из нас продолжают страдать, но подавляющее большинство не зависимы от наркотиков, не безработны, не склонны к суициду, не бьют жен и детей, не грабят банки и не стоят на коленях в тоске и печали» [213, с. 205].

Отношение к ветеранам изменилось в лучшую сторону, но стереотипы в массовом сознании остались. В комплекс-

ном исследовании, результаты которого опубликованы в 1986 г. [213], констатируется, что до сих пор многие американцы верят, что те, кто отправился во Вьетнам, представляют собой образец неудачника, неприспособленного человека, который ни при каких условиях не адаптируется в обществе. Другие считают, что опыт участия в войне превратил молодых людей в наркоманов и потенциальных преступников. Основной вывод исследования: подобные стереотипы имеют некоторые психологические основания только пор отношению к меньшинству ветеранов, страдающих посттравматическими стрессовыми расстройствами [212].

В отечественной науке пока очень мало данных о том, как невоевавшие граждане страны представляют свойства личности типичного ветерана Афганистана и как они оценивают поведенческие проявления этих свойств в межличностном общении. Редкие и бессистемные социологические опросы, направленные на выяснение отношения населения к социальным и психологическим проблемам «афганцев», мало улучшают положение.

Парадоксально, что столь незначительный вклад в решение этого вопроса внесли психологи. Парадоксальность ситуации заключается в том, что в экспериментальной психосемантике личности еще в 70-х годах разработаны интересные и эффективные методы изучения операциональных моделей индивидуального и массового сознания. Благодаря применению таких методов сегодня мы знаем, каков психологический портрет, обобщенный образ диктора у зрителей и слушателей в системах массовых коммуникаций; каков образ типичного студента у студентов разных специальностей; в чем специфика профессиональных и этнических стереотипов и т.п. [103]. Вместе с тем мы практически ничего не знаем о стереотипах, в которых отражены наиболее характерные психологические особенности людей из такой большой социальной группы, как ветераны афганской войны.

**Цель раздела** — изучить целостные представления граждан страны (различающихся по психологическим и социально-

*Межличностное понимание*

137

демографическим признакам) о нравственных, волевых и эмоционально-коммуникативных особенностях личности типичного участника войны в Афганистане.

### **Методика**

После проведения пилотажных экспериментов в основном исследовании приняли участие 488 человек из 23 городов страны. Это количество респондентов соответствует требованию репрезентативности выборки — на ее основе правомерно делать выводы о генеральной совокупности [39]. Испытуемыми были учащиеся колледжа, студенты вузов, слушатели высшей школы МВД, курсанты военной академии, а также инженеры, экономисты, внештатные социологи, профсоюзные работники, сотрудники отделов кадров и плановых отделов промышленных предприятий различного профиля.

Из 488 принимавших участие в исследовании было 306 испытуемых женского пола и 182 мужского. Дифференциация по возрасту осуществлялась в соответствии с возрастной периодизацией жизненного цикла человека, описанной Б.Г. Ананьевым [8, с. 130]. Выборка состояла из 278 юношей и девушек в возрасте от 16 до 20 лет, 146 мужчин и женщин первого периода взрослости (21-35 лет) и 64 второго периода (36-60 лет).

В целях выявления специфики представлений самих участников войны о наиболее характерных особенностях личности и послевоенного поведения «афганцев» кроме основной группы испытуемых к участию в экспериментах были привлечены 24 ветерана войны в Афганистане. Следовательно, всего анализировалось 512 протоколов.

Экспресс-диагностика стереотипных представлений испытуемых о свойствах личности и особенностях поведения участников войны в Афганистане осуществлялась посредством методик «Личностный дифференциал» [84] и «Типичный «афганец» [49]. Эксперимент проходил в четыре этапа.

На первом этапе испытуемые анонимно заполняли личностный семантический

дифференциал (ЛД) на понятие «Я сам» (актуальное «Я»). Представление субъекта о себе, «Я-концепция» — это «не просто продукт самосознания, но важный фактор детерминации поведения человека, такое внутриличностное образование, которое во многом определяет направ-

138 *Понимание в познании и общении*

ление его деятельности, поведение в ситуациях выбора, контакты с людьми» [124, с. 245].

На основании процитированного теоретического положения психодиагностики самосознания естественно было предположить, что характер самооенок испытуемых повлияет на их представления о психологической специфике личности ветеранов.

На втором этапе испытуемые указывали на опросном листе свой пол, возраст, образование. Затем они отвечали на вопросы о наличии родственных связей и степени личного знакомства с участниками войны в Афганистане (по шкале с шестизначной градацией — от «никогда не разговаривал» до «общаюсь регулярно, не реже одного раза в месяц»). После этого испытуемые выбирали один из четырех вариантов ответа на вопрос о степени их интереса к статьям в газетах и журналах, передачам по радио и телевидению об «афганцах».

На третьем этапе эксперимента ЛД заполнялся на понятие «типичный участник войны в Афганистане»: какие свойства личности, по мнению испытуемого, наиболее характерны для большинства ветеранов (сегодня, а не в прошлом, т.е. во время их пребывания на войны).

Наконец, на четвертом этапе испытуемые заполняли опросник «Типичный «афганец». ЛД предназначен для оценивания черт личности, а шкалы новой методики в основном направлены на анализ характера проявления черт личности в поведении (ср. шкалы «сильный — слабый» и «афганец» отличаются умением защищать свое человеческое достоинство»). Таким образом, методики взаимно дополняют друг друга.

#### **Результаты и их обсуждение**

По выборке в 488 человек при самооценочном варианте заполнения опросника ЛД были получены следующие средние значения баллов по факторам: «Оценка» (О) — 1,82; «Сила» (С) — 0,96; «Активность» (А) — 1,00. Свойства личности «афганцев» по этой методике испытуемые оценили так: О — 1,50; С — 1,93; А — 0,38. Применение t-критерия Стью-дента позволяет утверждать, что испытуемые значимо ( $p < 0,001$ ) выше оценивают нравственные и эмоционально-

*Межличностное понимание* 139

коммуникативные качества собственной личности, чем личности «афганцев».

Вместе с тем они полагают, что у участников войны намного сильнее развиты волевые качества — уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на свои силы в трудных ситуациях, стремление к доминированию в межличностных отношениях (различия по фактору «Сила» очень значимы:  $t=19,4$ ;  $p < 0,001$ ). Те же пропорции количественных показателей факторов (но при более низких абсолютных значениях) сохраняются и в оценках поведенческих особенностей личности ветеранов, полученных по методике «Типичный афганец»: О — 0,85; С — 1,26; А — (-0,06).

Таким образом, в целом результаты свидетельствуют о том, что подавляющее большинство испытуемых оценили участников войны в Афганистане как носителей положительных социально одобряемых характеристик. Они считают, что у «афганцев» отчетливо выражены такие психологические качества, как добросовестность, честность, совесть, нравственная зрелость и т.п. Образ участника войны в массовом сознании соответствует образу сильной личности: преобладающая часть испытуемых согласна с утверждениями о том, что «афганцы» не боятся трудностей, отличаются умением защищать свое человеческое достоинство, не боятся говорить правду начальству; они надежные люди, на которых можно положиться в трудной ситуации.

Результаты заполнения шкал, соответствующих фактору «Активность» (особенно по методике «Типичный «афганец»), обнаруживают низкие значения показателей

эмоционально-коммуникативных свойств личности участников войны. По мнению испытуемых, для ветеранов весьма характерными являются субъективные переживания, усиливающие их замкнутость, необщительность, а также «коммуникативную неуравновешенность» [45]. На это указывает тот факт, что испытуемые «скорее согласны, чем не согласны» с утверждениями о том, что «афганцы» часто испытывают состояние апатии и даже депрессии; они более возбудимы, раздражительны и

140 *Понимание в познании и общении*

конфликтны, чем другие люди; у них нередко возникают чувства одиночества и непонимания их окружающими.

Однако констатируя наличие положительного образа ветерана Афганистана в массовом сознании, психолог не должен упускать из виду тот общеизвестный факт, что у нас в стране есть люди, враждебно настроенные к участникам афганской войны. Оба опросника — и оценочный вариант ЛД, и «Типичный «афганец» — построены таким образом, что положительные значения баллов по фактору «Оценка» (от 0,05 до 3,0) свидетельствует о психологическом принятии субъектом большинства участников войны, уважении к ним, а отрицательные значения (от -0,05 до -3,0) — о психологическом отвержении, уверенности в нетипичности наличия у ветеранов социально одобряемых качеств личности и особенностей поведения.

Из 488 человек у 29 испытуемых (20 женского пола и 9 мужского) оказались отрицательные значения «Оценки» «афганцев» по ЛД. Эти испытуемые считают, что участники войны в основном люди безответственные, эгоистичные, черствые, несправедливые, враждебные, неискренние и непривлекательные. Негативные образцы социально-ролевого поведения усматривают в поступках ветеранов 98 человек: минусовые значения фактора «Оценка» по методике «Типичный афганец» оказались у 38 испытуемых женского пола и 60 мужского. Эти испытуемые считают несоответствующими действительности утверждения о том, что «афганцы» правдивы, они стараются не лгать; они более совестливые и нравственные люди, чем их невоевавшие сверстники; у них сильно развито чувство долга, ответственности за порученное дело; война научила их состраданию, сочувствию чужой боли и страданиям.

Поскольку у 19 человек отрицательные оценки по обоим методикам совпадают, то в итоге можно говорить о 107 испытуемых, проявивших психологическое отвержение участников войны в Афганистане (21,9% выборки). Применение критерия  $s_2$  для двузначной генеральной совокупности по-

*Межличностное понимание*

141

зволяет с большой степенью уверенности ( $p < 0,001$ ) утверждать, что большинство людей в нашей стране с уважением относятся к ветеранам Афганистана. Тем не менее следует признать: результаты экспериментов говорят о том, что враждебно настроенных по отношению к «афганцам» действительно немало.

Анализ психологических и социально-демографических факторов, оказывающих влияние на характер оценивания особенностей личности и поведения ветеранов, осуществлен ниже, а сейчас перейдем к рассмотрению результатов, полученных у 24 испытуемых дополнительной выборки.

Интересно сопоставить данные основной выборки испытуемых с данными 24 участников войны в Афганистане. Оценивая себя по ЛД, ветераны показали такие средние результаты: О — 1,80; С — 1,17; А — 0,89. Ни по одному из факторов не обнаружено значимых различий между данными 488 испытуемых и 24 «афганцев». Это дает основание предположить, что участники войны не считают, что по свойствам личности, отраженным в шкалах ЛД, они чем-то отличаются от невоевавших людей.

Оценивая по той же методике типичного участника войны, ветераны по двум факторам (О — 1,65 и С — 1,69) не проявили значимых различий с результатами других испытуемых. Любопытно, что так же, как и остальные испытуемые, ветераны ниже оценивают «Силу Я», чем волевые качества личности большинства «афганцев» (1,17 и

1,69;  $p < 0,01$ ). Вместе с тем участники войны не согласны с мнением о необщительности и коммуникативной неуравновешенности типичного «афганца»: средний балл по фактору «Активность» у них значимо ( $p < 0,01$ ) превышает результат невоевавших участников эксперимента (соответственно 1,01 и 0,38).

По методике «Типичный афганец» у участников войны оказались такие средние данные: О — 1,50, С — 1,95 и А — 0,05. Оценки поведенческих аспектов всех трех групп качеств личности ветеранов у «афганцев» оказались выше, чем у других испытуемых: значимость различий по фактору «Оценка»

142 *Понимание в познании и общении*

$p < 0,01$ , по фактору «Сила»  $p < 0,01$ , по фактору «Активность» различия не значимы.

Малый объем выборки не позволяет делать серьезных и обоснованных заключений о психологических закономерностях процессов и результатов оценивания — необходимы дополнительные исследования. Поэтому пока я ограничусь констатацией фактов и **перейду к анализу соотношений самооценок и оценок** личности участников войны, представленных в протоколах испытуемых основной группы.

**Личностные детерминанты формирования стереотипов понимания «афганцев».**

Поставив вопрос о том, какие свойства личности оценивающего субъекта оказывают влияние на характер оценок, даваемых им участникам войны, следует прежде всего обратиться к анализу **мотивационной сферы психики** испытуемых. Интерес к познаваемому человеку является одним из необходимых компонентов межличностного понимания, называемым в психологии понимания аффективно-интенциональным [201]. Можно предположить, что применительно к ситуации понимания особенностей личности и поведения «афганцев» невоевавшими людьми аффективно-интенциональный компонент понимания выражается, в частности, в интересе, проявляемом нашими соотечественниками к сообщениям средств массовой информации, посвященным ветеранам.

Из 488 испытуемых 328 человек сказали, что с интересом воспринимают статьи в газетах и журналах, передачи по радио и телевидению об участниках войны в Афганистане: 79% женщин, 71% мужчин, 60% девушек и 49% юношей. За исключением ответов юношей, все результаты значимы по критерию  $\chi^2$  ( $p < 0,001$ ). Следовательно, можно утверждать, что большинство населения (67% выборки) проявляет интерес к рассказам о судьбах ветеранов. О том, что этот интерес в основном имеет доброжелательную по отношению к «афганцам» направленность, свидетельствуют положительные и достаточно высокие значения средних баллов по фактору «Оценка».

Однако 125 человек заявили о равнодушии, безразличном отношении к такого рода сообщениям, а 35 испытуемых ска-

*Межличностное понимание*

143

зали, что передачи и статьи на эту тему им неинтересны или даже неприятны. Если верно предположение о том, что интерес к сообщениям средств массовой информации об «афганцах» является отражением пристрастно-оценочного отношения, положительных установок социальной перцепции, то отсутствие интереса должно свидетельствовать о наличии негативных установок, предубеждений против участников войны. Соответственно 35 испытуемых, проявивших психологическое неприятие рассказов о судьбах ветеранов, должны быть невысокого мнения о психологических качествах последних. В целом расчеты подтвердили правильность высказанного предположения.

С одной стороны, эти испытуемые отличаются от остальных 453 членов выборки тем, что у них более высокие значения самооценки «Силы «Я» (1,32 и 0,93;  $p < 0,01$ ). С другой стороны, 35 испытуемых по обоим методикам значимо ниже оценили нравственные и волевые качества участников войны ( $p < 0,001$ ). Различия между оценками эмоционально-коммуникативных свойств личности ветеранов у испытуемых двух рассматриваемых групп оказались не значимыми.

Таким образом, характер стереотипных представлений определяется не только свойствами

личности объекта познания — типичного участника войны. Не менее важным для процесса формирования стереотипов оказывается и то, какое мотивационное значение для испытуемого имеют ветераны как субъекты межличностного понимания и сопереживания.

Одним из индикаторов мотивационного отношения испытуемых к «афганцам» является степень выраженности интереса к публикациям и передачам на эту тему. Интерес отражает ценностные ориентации познающего субъекта, направляющие процесс восприятия продукции систем массовой коммуникации: человек отбирает материал для чтения, слушания или созерцания в зависимости от имеющейся у него системы ценностей. Справедливо и обратное положение: субъект обычно игнорирует те части информационного потока, которые противоречат его жизненным ценностям.

144 *Понимание в познании и общении*

По моему мнению, это положение доказывает оправданность поиска связи между отсутствием интереса к сообщениям об участниках войны в Афганистане и оценками их поведения и свойств личности. Оценка воспринимаемых сообщений средств массовой информации определяется соотношением их содержания с субъективной иерархией ценностей испытуемого. В случае, если он выявляет в сообщении содержание, прямо соответствующее его структуре ценностей, то положительно оценивает предметное содержание сообщения. В противоположном случае, т. е. если в тексте сообщения усматриваются контрастные «чужие» позиции, соответствующие нижним уровням субъективной иерархии ценностей, у испытуемого появляется отрицательное отношение к объекту суждения [70].

Вместе с тем не следует забывать, что интерес к сообщениям средств массовой информации о ветеранах у разных людей может быть порожден различными (в том числе не выявленными в эксперименте) причинами. Не стоит преувеличивать его влияние на процесс и результат оценивания участников войны: хотя психологическое отвержение рассказов о судьбах ветеранов соответствует относительно низким значениям оценок их нравственных и волевых качеств, было бы ошибкой делать обратный вывод — психологическому принятию всегда сопутствуют более высокие оценки. О неправомочности подобного вывода свидетельствует тот факт, что из 107 человек, у которых «Оценка» ветеранов оказалась со знаком «минус», 51 испытуемый сказал, что с интересом воспринимает сообщения на указанную тему (38 испытуемых — безразлично, 18 — сообщения им неинтересны или неприятны).

Следовательно, если отсутствие интереса связано со снижением баллов по факторам «Оценка» и «Сила», то наличие интереса еще не гарантия высоких положительных оценок, приписываемых свойствам личности «афганцев». Дело в том, что мотивационное отношение испытуемого к участникам войны является только одной из детерминант формирования сте-

*Межличностное понимание* 145

реотипов межличностного понимания. В роли другой детерминанты выступает самооценка субъекта.

Перейду к анализу самооценок испытуемых и оценок, приписываемых участникам войны. В литературе по психологии понимания неоднократно встречаются упоминания о том, что субъекты с завышенной и заниженной самооценкой неадекватно понимают других людей [176]. Однако связь межличностного понимания с самооценкой неоднозначна: последняя зависит от многих факторов — возраста, пола, эмоционального состояния человека, успешности деятельности, ожидания оценок других людей и т. д. Для более отчетливого и дифференцированного представления о том, как испытуемые оценивают себя и «афганцев», сначала я последовательно проанализирую низкие, средние и высокие баллы, характеризующие каждую из трех групп свойств личности. Низкими и высокими считаются такие значения баллов по факторам, которые отличаются от среднеарифметических на величину, не меньшую, чем одно стандартное отклонение.

Низкая «Оценка» по ЛД оказалась у 84 испытуемых, средняя — у 327, высокая — у 77. Субъекты, невысоко оценившие свои нравственные качества, полагают, что у участников войны эти свойства личности развиты лучше (0,67 и 0,95;  $p < 0,05$ ). Испытуемые со средней величиной самооценки, наоборот, оценили себя выше, чем «афганцев» (1,90 и 1,54;  $p < 0,001$ ). То же можно сказать и о тех, у кого высокая самооценка (2,70 и 1,97;  $p < 0,001$ ). Сравнение оценок, приписываемых участникам войны представителями трех указанных групп, обнаруживает следующую картину: субъекты с низкой самооценкой ниже оценивают «афганцев», чем испытуемые со средней ( $p < 0,001$ ), в свою очередь испытуемые со средними величинами баллов по фактору «Оценка» приписывают ветеранам меньшие значения баллов, чем те, у кого самооценка высокая ( $p < 0,001$ ). Сходные результаты получены и по методике «Типичный «афганец»: соответственно 0,39; 0,88; 1,20 (различия между ними тоже статистически значимы).

146 *Понимание в познании и общении*

Таким образом, эксперименты выявили отчетливую тенденцию роста оценки качеств личности ветеранов по мере увеличения самооценки испытуемых. Экспериментальные данные позволяют предположить, что самооценка субъекта является одной из личностных детерминант формирования стереотипных представлений о психологии участников войны. Правдоподобие этой гипотезы подтверждается, в частности, тем, что у испытуемых, считающих, что большинство «афганцев» — люди несправедливые, эгоистичные, враждебные и т.п., самооценка оказалась ниже, чем у испытуемых (381 чел), не разделяющих такое мнение (1,58 и 1,88;  $p < 0,001$ ).

Пропорции распределения баллов по фактору А очень напоминают соотношение низких, средних и высоких самооценок и оценок по фактору О. Только 77 испытуемых, низко оценивших эмоционально-коммуникативные свойства собственной личности, полагают, что ветераны более коммуникабельны и уравновешены в ситуациях общения, чем они (-0,50 и 0,22;  $p < 0,001$ ). 336 испытуемых со средней самооценкой, напротив, считают себя более общительными, чем «афганцы» (1,05 и 0,36;  $p < 0,001$ ), а 77 субъектов с высокой самооценкой — гораздо более общительными и уравновешенными (2,33 и 0,67;  $p < 0,001$ ). Сопоставление данных трех групп показывает, что статистически значимыми оказываются различия только между полярными оценками — высокими и низкими (0,67 и 0,22;  $p < 0,05$ ).

Следовательно, как и при оценивании нравственных качеств личности, рост величины самооценки эмоционально-коммуникативных свойств сопровождается увеличением балльных оценок, приписываемых участникам войны.

Задача описываемой работы в основном заключалась в том, чтобы определить характер стереотипов понимания личности. Вследствие этого применявшиеся две методики не предназначены для формирования суждений о социальных и психологических причинах низких или, наоборот, высоких самооценок и оценок — необходимы дополнительные исследования другими методами.

*Межличностное понимание*

147

С одной стороны, вполне возможно, что субъекты, оценивающие себя значительно ниже «афганцев», характеризуются внутренней конфликтностью личности — неудовлетворенностью собой, неуверенностью, колебаниями самооценки, нарушением равновесия в когнитивно-аффективной саморегуляции. С другой стороны, разницу между высокой самооценкой и низкой оценкой эмоционально-коммуникативных свойств личности участников войны можно объяснить психологической закономерностью, называемой в теориях каузальной атрибуции «идеей контрастных представлений»: если субъект оценивает себя как носителя положительных черт, то «плохому» человеку он по контрасту приписывает отрицательные черты; соответственно очень общительные испытуемые считают «афганцев» неразговорчивыми и замкнутыми.

Результаты оценивания волевых качеств и склонности к доминированию в субъект-субъектных отношениях принципиально отличаются от данных по оценке нравственных и

эмоционально-коммуникативных свойств личности. 70 испытуемых с низкой «Силой» «Я» (-0,59), 359 человек со средней (1,05) и 59 с высокой (2,20) приписали участникам войны практически одинаково высокие оценки волевых качеств личности по обоим методикам: соответственно 2,0; 1,88; 2,14 по ЛД и 1,27; 1,35; 1,35 по «Типичному «афганцу». Внутри каждой методики различия между данными трех групп статистически не значимы.

Такие результаты позволяют предположить, что на формирование стереотипных представлений о личностных и поведенческих аспектах волевых качеств ветеранов влияет не столько самооценка испытуемого, сколько какие-то другие факторы. Одним из них может быть такой элемент обыденного сознания, как полоролевой стереотип «настоящего мужчины», наиболее важным элементами которого являются инструментально-силовые характеристики мужественности.

Итак, эксперименты показали, что если одним фактором, вносящим определенный вклад в формирование оценки психологических качеств участников войны, являются социально-

148 *Понимание в познании и общении*  
перцептивные установки, **ценностные ориентации** испытуемого, то другим — его **самооценка**.

### **Влияние общения на стереотипы понимания «афганцев»**

В социальной психологии давно известно, что в ситуациях общения увеличение знаний друг о друге способствует ослаблению и преодолению стереотипов межличностного понимания, в частности устранению этнических предубеждений [199]. Общение является необходимым условием познания человека человеком, коммуникативным компонентом межличностного понимания [201]. Сравним данные **154** испытуемых, лично не знакомых и ни разу не разговаривавших с участниками афганской войны, и 125 человек, часто общающихся с ними, разговаривающих не реже одного раза в месяц.

В ЛД предусмотрена возможность вычисления обобщенного коэффициента, интегральной оценки «воспринимаемого» испытуемым расстояния между свойствами собственной личности и теми же психологическими качествами оцениваемого им человека [84]. У **125** общающихся индекс К оказался меньше: 1,86 и 2,11;  $p < 0,05$ . Следовательно, те, кто знаком с «афганцами», в большей степени ощущают психологическое сходство с ними, чем люди, не имеющие возможности или желания контактировать с ветеранами. Однако обращает на себя внимание тот факт, что общающиеся низко оценили нравственные качества ветеранов по методике «Типичный «афганец»»: 0,57 и **1,10**;  $p < 0,001$  (по ЛД значимых различий между группами не обнаружено). По двум другим факторам данные обеих методик практически одинаковы: **154** испытуемых приписали участникам войны более высокие оценки волевых качеств, чем 125 испытуемых ( $p < 0,01$ ), но значительно ниже оценили степень их общительности и коммуникативной уравновешенности ( $p < 0,001$ ).

Таким образом, общение можно считать третьим фактором, вносящим вклад в оценивание личности «афганцев». Следует отметить, что проанализированные выше данные позволяют частично ответить на, вопрос о том, почему в целом по выборке так велики (по сравнению с самооценками)

*Межличностное понимание*

149

значения оценок волевых качеств ветеранов и так малы значения баллов, приписываемых эмоционально-коммуникативным качествам. Ответ прямо связан с тем, что лишь незначительная часть испытуемых близко знакома с участниками войны. Во время общения происходит разрушение стереотипов: осуществляется процесс персонификации отдельных представителей социальной общности людей, называемых «афганцами». Участник войны превращается в сознании субъекта из абстрактного образа в конкретного человека, обладающего определенными психологическими свойствами. Вследствие общения у 125 испытуемых оказались более реальные оценки (т.е. приближенные к собственным самооценкам и самооценкам ветеранов Афганистана), чем у остальных

участников эксперимента.

**Уровень образования и оценка.** В эксперименте принимали участие 82 взрослых испытуемых с высшим образованием и 128 со средним. Оказалось, что более образованные испытуемые ниже оценивают по ЛД эмоционально-коммуникативные свойства личности участников войны: 0,31 и 0,59;  $p < 0,01$ . Субъективно воспринимаемое психологическое сходство с ветеранами у них также меньше, чем у людей со средним образованием:  $K = 2,18$  и  $1,59$ ;  $p < 0,001$ . Значимые различия между данными двух групп обнаружены по фактору О методики «Типичный «афганец»: 0,47 и 1,23;  $p < 0,001$ . Это означает, что испытуемые с высшим образованием невысоко ценят такие качества личности участников войны, как правдивость, ответственность, нравственная зрелость, способность к состраданию.

Люди обладающие высшим образованием, в том числе учеными степенями, чаще высказывают отрицательные суждения об участниках войны в Афганистане. Например, психолог, кандидат наук говорит: «За что мне их уважать — они же не отказались участвовать в несправедливой войне и убивать ни в чем не повинных людей!». Психологическим фундаментом, на котором строятся подобные суждения, являются искажения в представлениях о нравственности, а так-

150 *Понимание в познании и общении*

же элементарные логические ошибки, как неумение отделить психологические аспекты войны от политических. Неубедительность, логическая уязвимость такого рода высказываний сегодня не нуждается в доказательстве: во-первых, это уже сделано [49], во-вторых, время изменилось.

Результаты этого фрагмента исследования можно рассматривать как иллюстрацию положения, хорошо известно, в частности, из психологии обучения: высшее образование — не гарантия овладения субъектом навыками логически правильного мышления. Многие люди с высшим образованием «часто обнаруживают существенные недостатки не только рефлексивного, но и практического владения такими логическими приемами мышления, как определение и классификация понятий, доказательства, объяснения и т.д.» [54, с. 115].

**Возрастные различия в оценивании.** С возрастом, увеличением стажа профессиональной деятельности у представителей многих профессий (например, следователей) снимается стереотипность суждений об особенностях личности других людей, вырабатывается способность к более глубокому пониманию психологии человека [19]. Возраст является одним из факторов детерминации самооценки человека [143], поэтому категориальная система понятий, используемая субъектом в процессе познания им других людей, в течение его жизни изменяется. Естественно, что в проводившихся экспериментах это должно было привести к различиям в оценках личности ветеранов испытуемыми разного возраста.

Сравним данные 278 юношей и девушек, 146 мужчин и женщин, ровесников «афганцев» (21-35 лет), и 64 человек возраста их родителей (36-60 лет). Разница в баллах, приписываемых свойствам личности участников войны «ровесниками» и «родителями», обнаружена только по фактору О методики «Типичный «афганец»»: 1,37 и 0,50;  $p < 0,001$ . Однако возможно, что различие обусловлено более высокой самооценкой нравственных качеств у взрослых испытуемых старшего возраста: 2,02 и 1,81;  $p < 0,05$ . Поскольку из шести параметров (три фактора по двум методикам) различие в оцен-

*Межличностное понимание* 151

как «ровесников» и «родителей» обнаружено только по одному указанному параметру, то целесообразнее оказалось анализировать данные всей группы взрослых, состоящей из 210 человек.

При таком подходе результаты, показанные молодыми людьми и взрослыми по обоим методикам, оказались очень однородными. Значимых различий между самооценками двух групп нет ни по одному фактору, но взрослые испытуемые проявили большее сходство со свойствами личности ветеранов, чем молодые ( $K = 1,82$  и  $2,05$ ;  $p < 0,01$ ). Взрослые значимо

ниже оценили «Силу «Я» участников войны (1,71 и 2,09 по ЛД; 1,17 и 1,33 по второй методике), но показали более высокие результаты по фактору А (0,48 и 0,31; 0,05 и **-0,16**). Таким образом, с возрастом, приобретением жизненного опыта, как и вследствие общения, уменьшается стереотипность представлений о волевых и коммуникативных качествах ветеранов войны в Афганистане. Испытуемые начинают видеть в каждом из них не абстрактного представителя большой социальной группы, а человека, обладающего определенными психологическими особенностями. По-видимому, с возрастом люди приходят к пониманию того, что участники афганской войны отличаются от них самих не столько степенью выраженности поведенческих проявлений отдельных свойств личности, сколько мировоззрением, основанным на уникальном жизненном опыте, отличном от опыта их невоевавших соотечественников.

**Половые различия.** Самооценки **306** испытуемых женского пола значительно превышают самооценки 182 испытуемых мужского пола по факторам О (1,87 и 1,72;  $p < 0,05$ ) и А (**1,11** и 0,83;  $p < 0,001$ ). Оценки «афганцев» по обоим методикам оказались очень согласованными: женщины и девушки выше, чем мужчины и юноши, оценили их нравственные (**1,61** и 1,33; **1,09** и 0,43) и волевые качества (2,03 и 1,75; 1,34 и 1,14), но приписали меньшие величины баллов в шкалах, характеризующих эмоционально-коммуникативные свойства личности участников войны (0,28 и 0,55; -0,22 и **0,19**). Боль-

152 *Понимание в познании и общении*  
шее психологическое сходство с ветеранами обнаружили испытуемые мужского пола:  $K = 1,62$  и  $2,15$ ;  $p < 0,001$ .

Итак, что касается более высокой оценки нравственных свойств личности участников войны испытуемыми женского пола, то, как было показано выше, вполне возможно, что она обусловлена самооценкой испытуемых. А вот психологическое объяснение данных по факторам С и А не однозначно. Известно, что типичный мужчина обычно описывается как более настойчивый, активный, рациональный и компетентный, чем типичная женщина [188]. Оценки «афганцев» испытуемыми мужского пола вполне соответствуют такому стереотипу, задаваемому стандартами культуры.

Зато оценки девушек и женщин психологически противоречивы: если судить по фактору С, то типичный участник войны является для них образцом настоящего мужчины — сильного, волевого, способного повести за собой и оказать помощь другим в трудной ситуации. В то же время даже высокая самооценка этих испытуемых по фактору А не повлияла на оценку общительности и коммуникативной уравновешенности ветеранов — средние величины баллов оказались низкими. По-видимому, решающую роль здесь сыграли распространенные в нашей стране стереотипные представления об участнике войны в Афганистане как человеке, переживающем посттравматические стрессовые состояния, — неразговорчивом, отчужденном от общества, которому свойственны приступы депрессии или, наоборот, вспышки гнева.

Проанализированные данные дают основание для предварительного заключения о том, что адекватнее других психологическую структуру личности «афганцев» представляют мужчин со средним образованием, знакомые с ветеранами и имеющие психологическое сходство с ними. Наиболее искаженные представления о психологических особенностях участников войны в Афганистане — у незнакомых с ними девушек.

Исследование показало, что формирование образа участника афганской войны в сознании невоевавших людей происходит в условиях противоречивого влияния различных факторов. С одной стороны, важную роль в этом процессе играют

*Межличностное понимание*

153

личностные детерминанты (мотивация, ценностные ориентации, самооценка), т.е. психические образования, вносящие существенный вклад в образование и развитие ценностно-смысловой позиции понимающего субъекта. С другой стороны, специфика образа «афганца» определяется объективными и не зависящими от испытуемого (в момент эксперимента) факторами — его полом, возрастом, образованием, частотой контактов с

ветеранами.

Психологические и социально-демографические детерминанты формирования ценностно-смысловых позиций познающих друг друга субъектов необходимо знать не только при анализе ситуаций понимания одним человеком личности другого (в том числе и такого «заочного» понимания, в процессе которого незнакомый с участниками войны человек пытается составить представление о типичных особенностях их личности, мировоззрения и поведения). Воплощенные в ценностно-смысловых позициях субъектов психологические стереотипы понимания личности играют большую роль в формировании взаимопонимания между ними в ситуациях общения, при обсуждении каких-либо конкретных вопросов.

## ВЗАИМОПОНИМАНИЕ В ОБЩЕНИИ

### 4.1. Методологический принцип общения

В последние годы в отечественной психологии «в качестве нового принципа исследования личности и ее развития ... выдвинут принцип общения» [11, с. 12]. В нашей науке представлены различные направления исследований, в которых получены факты, относящиеся к этой области психологического знания [10, 90, 99 и др.].

Необходимость изучения именно целостной психологической системы взаимодействия субъектов обусловлена не только результатами экспериментов, но и методологической ситуацией, отчетливо определившейся в отечественной психологии в последние два десятилетия. Она характеризуется тем, что с периферии в центр психологического анализа переместилась проблема общения, а особенности общения стали одним из важнейших фокусов психологического знания. Из специфического объекта, предмета исследования (в социальной психологии) общение превратилось одновременно и в способ, принцип изучения вначале познавательных процессов, а затем и личности человека в целом [109].

«Проблема общения имеет в отечественной психологии давнюю традицию, связанную с трудами В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. ученых, которые рассматривали общение как важное условие психического развития индивида, формирования личности. Однако необходимо отметить, что проблема общения не ставилась ими как самостоятельная психологическая проблема.

Категория общения использовалась преимущественно в

*Взаимопонимание в общении*

155

качестве объяснительного принципа при анализе других проблем психологии: проблемы развития психики человека в онтогенезе, формирование коллективистской направленности личности, социально-психологических условий возникновения и развития различного рода социальных общностей и т.д.» [14, с. 10].

Принципиально новый подход к изучению проблемы общения возник с появлением цикла работ Б.Ф.Ломова [87]. В них был осуществлен психологический анализ целенаправленного включения процессов общения в сам способ исследования психических явлений. Результатом анализа стал вывод о появлении нового методологического принципа общей психологии — принципа общения [86]. Этот принцип применяется сейчас при изучении двух основных форм данного феномена: общения как средства организации деятельности и как удовлетворения духовной потребности человека в другом человеке.

Повышение интереса к проблеме общения тесно связано с изменением акцента в исследовании психологической структуры личности. В 50-60-е годы основные усилия психологов, ведущих борьбу с функционализмом (в частности, Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева), были направлены на поиск интегральных характеристик личности, представление ее как целостной и непротиворечивой системы. В 70-е годы отчетливо проявилась тенденция к подчеркиванию диалогической природы личности, принципиальной незавершенности ее структуры. Эта тенденция отражает стремление психологов изучать личность как динамическую систему, постоянно находящуюся в процессе развития, одним из важнейших источников которого является общение.

Многие авторы отмечают, что развитие личности происходит в ходе диалогов с собой и с окружающими, в сопоставлении разных точек зрения. Например, Л.И. Анцыферова пишет: «Общение — психологическая основа диалогичности природы личности, внутренний мир которой функционирует как скрытый диалог с внутренними аудиториями, организо-

156 *Понимание в познании и общении*  
ванными по социальным образцам (юридической, педагогической, сценической и др.)» [11, с. 71]. Общение оказывается, с одной стороны, средством организации диалога, а с другой — источником активности личности, побудительным толчком к сопоставлению своей ценностно-смысловой позиции с позициями реальных или воображаемых собеседников.

Одна из функций общения состоит в организации совместной деятельности [109]. В актах общения конкретно выражаются те способы, какими достигается оптимальная структура деятельности, проявляются взгляды людей на объект труда и их представления о психологических качествах партнеров. В процессе общения происходит формирование общих представлений об объекте и разрабатывается стратегия совместной деятельности (см. [109, с. 11]).

Вместе с тем общение в совместной деятельности немислимо без того или иного проявления отношения ее участников не только к объекту труда, но и к партнерам. В этом плане «общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат — это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком, с другими людьми» [87, с. 248]. Соответственно другая функция общения как компонента совместной деятельности состоит в формировании и развитии межличностных отношений в процессе познания людьми друг друга. От характера отношений между партнерами, например отношений «содействия — противодействия» или «согласия — противоречия» [75, с. 73], так же как и от способа организации совместной деятельности, непосредственно зависит степень взаимопонимания между субъектами общения.

Категории «общение» и «деятельность» являются ключевыми для российской психологии. Наши психологи провели немало исследований, направленных на выявление неразрывной взаимосвязи общения и деятельности, установление их сходства и различия. Многочисленные результаты теоретического и экспериментального анализа А.В. Брушлинский ре-

*Взаимопонимание в общении* 157

зюмировал в тезисе: «Нет деятельности без общения и нет общения без деятельности» [26, с. 101].

Справедливость этого тезиса не вызывает у меня сомнения: любая деятельность всегда явно или опосредствованно включает субъект-субъектные отношения, а процесс общения детерминируется объектом (например, предметом разговора). Тем не менее ограниченность языковых средств для лаконичного обозначения обсуждаемых понятий побуждает меня обратиться к тому условному их различению, которого придерживался Б.Ф. Ломов [87]. **Общением** я буду называть такую форму взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (дружбы, любви или, наоборот, неприязни) Под **совместной деятельностью** далее будут подразумеваться ситуации, в которых межличностное общение людей подчинено общей цели — решению конкретной задачи.

#### **4.2. Основные условия взаимопонимания в общении и совместной деятельности**

Психологический анализ любой совместной трудовой деятельности (группового принятия управленческих решений, проектирования здания коллективом конструкторов и т.п.) обнаруживает единство и взаимообусловленность процессов познания и общения людей, участвующих в совместной деятельности. Объективное содержание совместной

деятельности определяется не только содержанием объекта труда, но и характером его отражения в сознании каждого взаимодействующего с ним субъекта. Вследствие этого познавательная активность человека в совместной деятельности направлена как на выявление содержания объекта, так и на определение тех психологических особенностей партнеров, которые обуславливают характер отражения ими объекта.

Взаимопонимание в общении и совместной деятельности зависит не только от способности каждого субъекта адекватно определить те психологические особенности партнера, кото-

158 *Понимание в познании и общении*

рые характеризуют его как личность и могут проявляться в разных ситуациях (например, черты характера). Пожалуй, еще более важным является умение определить то, как именно эти особенности преломляются в ценностно-смысловой позиции партнера.

В общении предмет оказывается замаскированным разноречивыми высказываниями о нем, а понимание предмета опосредствуется выявлением ценностно-смысловых позиций собеседников (так же как и понимание партнеров опосредствуется пониманием предмета). Выявление ценностно-смысловых позиций партнеров по деятельности оказывается наиболее общей предпосылкой взаимопонимания. Конкретное психологическое содержание ценностно-смысловой позиции раскрывается при анализе тех условий, которые должны быть соблюдены, чтобы взаимопонимание произошло. Условия понимания являются одной из важнейших и пока мало изученных сторон данного психологического феномена.

**Задача раздела** — выявить и проанализировать те из них, которые играют существенную роль во взаимопонимании участников общения и совместной деятельности. Я буду анализировать условия взаимопонимания, учитывая взаимообусловленность понимания субъектом партнеров и понимания им обсуждаемой темы или объекта труда.

Авторы психологических исследований понимания человеком содержания текстов, сюжетов картин, работы механизмов, поступков людей выделяют разные условия понимания: умение извлекать следствия из подлежащих пониманию знаний, опираясь на прошлый опыт [146], объединение элементов понимаемого знания в целостную структуру в соответствии с некоторой целью [170], распознавание плана поведения человека [204] и т.д. Все многообразие выделенных в различных исследованиях условий понимания можно, на мой взгляд, обобщить в четырех условиях — назову их **мнемическим, целевым, эмпатическим и нормативным**.

**I. Мнемическое условие:** человек понимает только то, что находит отклик в его памяти, — для понимания всегда нуж-

*Взаимопонимание в общении* 159

ны некоторые предварительные знания о понимаемом. Анализ взаимопонимания людей в совместной деятельности показывает, что в этом случае на мнемическое условие понимания накладывается дополнительное ограничение. Оно состоит в том, что у партнеров должны быть и, главное, актуализироваться в момент общения не любые знания об обсуждаемом предмете, а именно сходные, пересекающиеся запасы сведений, похожие модели объекта (в противном случае может оказаться, что собеседники осведомлены о диаметрально противоположных свойствах предмета, а общих знаний о нем, всегда необходимых для возникновения взаимопонимания, у них нет).

На этом положении основано тезаурусное представление актов коммуникации (его принципы описаны в статье [95]). Согласно такому представлению взаимопонимание возникает тогда, когда коммуниканты обладают сходными знаниями об объекте. Побудительной причиной вступления в общение считается осознание неравенства знаний и стремление его устранить. Эти основные положения тезаурусного подхода подтверждаются и психологическими экспериментами, показывающими, что в совместной деятельности пробелы в знаниях одного из партнеров восполняются за счет использования знаний другого (см., например, [109, с. 68]).

Однако тезаурусная модель коммуникации не учитывает психологических закономерностей актуализации знаний [120], существенных для процесса понимания. При понимании знания используются, как правило, не в той форме, не в том качестве, в котором они хранятся, а в преобразованном виде. Характер преобразования знаний определяется целями и задачами той деятельности, которую выполняет субъект. Понимание обусловлено не просто прошлым опытом, извлеченным из памяти, а опытом, преобразованным в соответствии с целями.

**II. Целевое обобщенное условие понимания** звучит так: человек обычно понимает только то, что соответствует его прогнозам, гипотезам, целям. В совместной деятельности каж-

160 *Понимание в познании и общении*

дый ее участник вынужден делать прогнозы, относящиеся как к предмету деятельности, так и к психологическим качествам, а также ценностно-смысловым позициям партнеров. Рассмотрим подробнее, что именно должен прогнозировать каждый участник общения или деятельности (независимо от того, осознает он содержание прогноза и сам факт его совершения или нет). Вначале остановимся на прогнозах, относящихся к предмету деятельности.

1. Антиципация возможных ситуаций, в которые может оказаться включенным объект деятельности, сопоставление разных точек зрения на него.

2. Выбор своего угла зрения на объект: индивидуальный прогноз того, в какую конкретную ситуацию включен обсуждаемый предмет или явление. От угла зрения субъекта во многом зависит, какой именно стороной поворачивается им объект и какое объективное содержание (в понимании С.Л. Рубинштейна) извлекается человеком из взаимодействия с ним.

3. Гипотезы об углах зрения партнеров на объект, модели их точек зрения. Губительные для взаимопонимания последствия неумения адекватно определить точку зрения партнера хорошо проиллюстрировал С. Хаякава: «Очень часто тот факт, что имеет место непонимание, не является явным до тех пор, пока не произошло еще более глубокое непонимание, чем первоначальное. У всех нас есть опыт присутствия на собраниях или митингах, на которых X сказал что-нибудь, а Y верит, что X сказал что-то совсем другое, и спорит против того, что, как он верит, сказал X. Тогда X, не понимая возражений Y (которые могут быть вполне законными возражениями против того, чего X не говорил), защищает свое первоначальное утверждение дальнейшими утверждениями. Эти дальнейшие утверждения, интерпретированные Y в свете ошибочного предположения, ведут к дальнейшим ошибочным предположениям, которые, в свою очередь, наводят X на ошибочное предположение о Y. За несколько минут дискуссия оказывается на дюжину миль удалена от первоначальной темы» [175, с. 16].

*Взаимопонимание в общении* 161

В общении знать чужие точки зрения нужно для обмена знаниями об объективном содержании предмета обсуждения. Необходимость обмена знаниями вытекает из мнемического условия понимания. Общение продуктивно, если обмен способствует появлению такой межиндивидуальной основы понимания темы, которая содержит пересекающиеся элементы содержания, присутствующие в точке зрения каждого субъекта. Возникновение межиндивидуальной основы соответствует появлению области однозначного понимания темы партнерами. В частности, в речевом общении взаимопонимание наблюдается тогда, когда все собеседники придерживаются одинаковой точки зрения на то, что является подлежащим высказываемого суждения. Если они имеют в виду одно и то же, то понимание может осуществляться даже тогда, когда собеседники объясняются, используя одни только сказуемые [32].

Рассмотрим теперь прогнозы, которые субъект делает по отношению к психологическим качествам и ценностно-смысловым позициям партнеров.

4. Предположения каждого участника о знании предмета деятельности партнерами, их

компетентности. Правильность предположений в значительной степени зависит от прошлого опыта общения с партнерами — длительности и тесноты, т.е. частоты контактов. Оказывается, для правильной оценки партнеров общение должно быть не очень длительным и, главное, не очень тесным. В противном случае стремление к объективной оценке знаний подменяется неосознанным стремлением оценивающего выразить свое отношение к личностным качествам оцениваемого [19]. При длительном общении формируются стереотипы, затрудняющие проникновение во внутренний мир другого человека. Например, молодые учителя (до 5 лет педагогического стажа) нередко адекватнее и глубже понимают учеников, чем примерно равные им по уровню педагогического мастерства учителя более зрелого возраста, проработавшие 15 и более лет [61].

5. Прогноз отношения партнеров к объекту, значимости для них предмета деятельности, темы разговора. Чем более

162 *Понимание в познании и общении*

значим предмет для человека, тем глубже он стремится его понять. Другими словами, этот прогноз составляет попытку уяснить мотивы понимания предмета деятельности партнерами. Оказывается, такой прогноз зависит от межличностных отношений участников деятельности. Значимость предмета для партнеров интересует субъекта только при положительных или нейтральных отношениях с ними. При взаимоотрицательных отношениях отмечается ориентация не на взаимопонимание, а на индивидуальное понимание заданий [109, с. 156].

6. Рефлексия: осмысление субъектом того, как партнер (партнеры) понимают его. Обычно взаимопонимание тем лучше, чем больше каждый участник деятельности способен видеть себя в своей роли глазами партнера. Взаимопонимание требует не только проникновения во внутренний мир другого человека, построения его модели. Субъект должен выдвинуть гипотезу о том, как в другом происходит процесс отражения, т.е. каким образом этот человек отражает внутренний мир самого субъекта. В ходе взаимного отражения участников общения рефлексия является той «обратной связью», которая способствует не только формированию стратегии поведения субъекта по отношению к партнерам, но и коррекции его понимания особенностей их внутреннего мира.

7. Оценка психологических качеств партнеров. В научной литературе уже есть некоторые сведения о понимании как оценке. Н.В. Крогиус, осуществляя психологический анализ игры в шахматы, указывает на то, что верное понимание других людей невозможно без развития рефлексивных черт характера субъекта. Причем чем точнее человек оценивает собственную личность, тем адекватнее он понимает партнера по деятельности. Неадекватное понимание соперников наблюдается у шахматистов, отличающихся либо высокой самоуверенностью, либо явной недооценкой своих возможностей [110, с. 70].

Наши представления о себе, адекватность понимания себя играют роль психологического регулятора при понимании

*Взаимопонимание в общении*

163

других людей. Особенно отчетливо это проявляется в *конфликтных* ситуациях. Например, в одном из исследований понимание себя и других изучалось с помощью методики личностных конструктов Келли, методики Томаса на выявление способов реагирования человека на конфликтную ситуацию, а также написания учителями характеристик учащихся. (Семчук Л.А. Понимание учителем учащихся и самого себя в конфликте. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Минск, 1992.)

Выделялись учителя с адекватной и неадекватной оценкой себя и детей (то есть с завышенной или заниженной оценкой). Оказалось, что те учителя, у которых адекватная самооценка и оценка других, в конфликтной ситуации преобладает стиль реагирования, названный Томасом «сотрудничество». У тех, у кого самооценка завышена, а оценка учащихся, наоборот, занижена, реагируют по типу «соперничество». А когда самооценка занижена, а оценка учащихся завышена, — то в конфликте наблюдается стиль

«избегание».

По сравнению с ориентированными на соперничество те, кто был ориентирован на сотрудничество, почти в 5 раз меньше применяли вербальные методы и в 4 раза больше невербальные. Соответственно они предпочитали косвенные методы воздействия на других людей, а учителя со стилем «соперничество» — прямые. Их воздействия чаще носят помогающий, организующий, положительно оценивающий характер. А те, кто чаще видят в собеседнике конкурента, чем партнера, предпочитают дисциплинарные наказания и отрицательные воздействия, то есть обвинения, нотации, сарказм и тому подобное.

**III. Эмпатическое условие взаимопонимания:** нельзя понять другого человека, не вступив с ним в личные отношения, не проявив эмпатию по отношению к нему [151, 174, 179]. Под эмпатией я здесь имею в виду такую ее интерпретацию, которая включает не только активное оценивание субъектом переживаний и чувств познающего человека, но и безусловно положительное отношение к нему [167]. При

164 *Понимание в познании и общении*

анализе эмпатии западные психологи особенно подчеркивают два момента.

1. Положительное отношение к другому означает признание личности этого человека в ее целостности. Вместе с тем подобное отношение не исключает негативной реакции субъекта на то, что его партнер по общению переживает и чувствует в данный момент. В качестве примера здесь можно привести хороших родителей, любящих своего ребенка, но не одобряющих его эмоциональной реакции на какое-то событие [21].

2. Испытывая эмпатию по отношению к другому, субъект может оставаться эмоционально нейтральным: жить некоторое время как бы в мире переживаний и чувств другого, не формулируя ни позитивных, ни негативных суждений о нем [200].

Однако проведенные в российской психологии эксперименты по пониманию человека человеком показали, что испытуемые всегда в той или иной мере проявляют эмоциональное отношение к оцениваемому человеку [19]. И это не удивительно. Результаты экспериментов подтверждают положение о присущем человеческой психике единстве сознания и переживания: отражение действительности всегда преломляется через аффективное отношение к ней. На это положение неоднократно указывали наши ведущие психологи. Например, А.Н.Леонтьев писал о «пристрастности психического образа» [81], С.Л. Рубинштейн отмечал, что в каждом познавательном процессе «всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету» [113, с. 441]. Естественно, что отношения человека никак нельзя исключать из сферы анализа понимания. Каждый участник совместной деятельности является носителем отношений, изучить которые можно только путем сопоставления их с отношениями партнеров к нему самому и к предмету деятельности.

Следовательно, при анализе взаимопонимания следует принимать во внимание систему отношений не только познающего субъекта, но и его партнеров по деятельности.

*Взаимопонимание в общении* 165

**IV. Нормативное условие:** для достижения взаимопонимания субъекты общения должны исходить из одних и тех же постулатов общения [172] и соотносить предмет обсуждения с одинаковыми социальными образцами, нормами поведения.

Ключевой момент в определении любой социальной нормы заключается в указании на должное, необходимое, т.е. такое положение дел в обществе, которое соответствует принятым в нем ценностям. Поэтому обращение коммуникантов к ценностно-нормативной оценке высказывания всегда означает сопоставление ими отображенной в высказывании конкретной социальной ситуации с той, какой, по их мнению, она должна быть в соответствии с писаными и неписаными законами общества. Как я уже отмечал в разделе 1.2., **понятое знание о мире обязательно включает представление понимающего субъекта о том, каким должен быть мир. Понимание в этом смысле и есть процесс и результат сопоставления существующего с должным.**

Одной из значимых социальных норм, влияющих на взаимопонимание, являются

представления субъектов общения о межличностном пространстве, то есть допустимой мере приближения людей к друг другу во время беседы. Как показали различные исследования, в общении расстояние между партнерами по общению должно быть оптимальным, то есть не слишком большим, но и не очень малым. Большое и маленькое удаление от собеседника обычно ведет к дискомфорту и нарушению взаимопонимания.

Несоответствие в представлениях о размерах личного пространства в общении редко ясно осознается партнерами, но вызывает у них чувство дискомфорта и негативные реакции. Дискомфорт мешает нормальному мышлению, и в результате возникает взаимное непонимание.

Результаты исследований в этой области вкратце сводятся к следующему.

Для серьезного разговора близких людей оптимальным оказывается дистанция от полуметра до **120** сантиметров. Сте-

166 *Понимание в познании и общении*

пень знакомства укорачивает дистанцию. Нельзя слишком близко подходить к малознакомым людям, потому что таким образом мы вторгаемся в зону, куда допускаются только близкие. Для неформальных социальных контактов и деловых отношений оптимальным считается расстояние от 1.2 до 3.7 метра. Причем удаление соответствует нарастанию формальности отношений. Публичной считается дистанция чуть больше 3.7 метра: на таком расстоянии считается вполне приличным обменяться несколькими словами и разойтись. Верно выбранная дистанция задает тон разговору, является для собеседника своеобразным сигналом, указателем границ, в которых должна происходить беседа.

Эмпирические исследования показали, что выбираемое расстояние зависит от возраста, пола, статуса и национальных особенностей людей.

Процедуры, которые используются для измерения оптимального субъективного пространства, как правило, очень просты. Например, испытуемый стоит в центре пустой комнаты и указывает, на каком расстоянии должен остановиться входящий в комнату человек. Установлено, что ближе всех допускаются родственники, близкие знакомые, врачи. Оказалось, что пожилые люди комфортнее себя чувствуют на большем расстоянии, чем молодые. Женщины обычно стоят или сидят ближе, чем мужчины. Причем это не зависит от того, кем является их партнер по общению — женщина или мужчина. Женщины также дольше фиксируют взгляд на другом человеке. Национальные особенности: южане склонны подходить к собеседнику ближе, чем северяне. Если партнер во время беседы отодвигается, то южанами это нередко воспринимается с обидой как знак недоверия.

Например, во многие учебники по межкультурному общению, кросскультурному анализу вошла история о разговоре между североамериканским и латиноамериканским бизнесменами. Они начали разговор в одном конце коридора, а закончили его в другом. Никто из них не собирался вести переговоры на ходу, однако у обоих были разные представления об

*Взаимопонимание в общении* 167

индивидуальном пространстве, то есть о том, на каком расстоянии ведутся деловые беседы. Латиноамериканец во время разговора инстинктивно приближался к североамериканцу и никак не мог понять, почему тот каждый раз делает шаг назад. Обычно американцы и канадцы во время делового разговора стоят на расстоянии полутора метров друг от друга. Такое расстояние кажется необъяснимо далеким для представителей Латинской Америки и жителей арабского Востока. А вот немцы и японцы считают его слишком близким.

Какие психологические факторы способствуют пространственному сближению? Обычно заинтересованные друг в друге собеседники сокращают дистанцию общения. Психически уравновешенные люди подходят друг к другу ближе, чем тревожные. У многих людей, которые оказываются в непривычной для них ситуации, например становятся

безработными, возникают проблемы с самооценкой и самоуважением. И если вы, разговаривая с таким человеком, выбираете слишком большую дистанцию, то это может задеть его самолюбие и чувство собственного достоинства. Ему может показаться, что он вам неприятен или посчитать вас высокомерным.

Важным фактором, нередко затрудняющим взаимопонимание между людьми, являются половые различия в понимании самих понятий «взаимопонимание» и «межличностное понимание», а также распространенные стереотипы интерпретации поведения представителей противоположного пола. Исследования в этой области начались довольно давно. В частности, Г. Олпорт считал, что женщины лучше понимают людей, чем мужчины (цит. по: [63, с. 127]). В исследовании А.В. Мудрика обнаружено, что юноши и девушки в слово «понимание» вкладывают различный смысл. Юноши подчеркивают моменты объективного знания («понять человека — значит хорошо знать его») или интеллектуального сходства («думать, как он, иметь общие интересы»), а девушки делают акцент на «эмпатийных» моментах — сопереживании, сочувствии (цит. по: [63, с. 227]). Женщины глубже понимают волевые качества и черты характера, выражающие отноше-

168 *Понимание в познании и общении*

ние человека к другим людям (например, доброта, отзывчивость) и к себе (эгоизм— альтруизм). Мужчины лучше понимают черты характера, связанные с отношением к труду: целеустремленность, дисциплинированность, добросовестность и т.п. [66].

Фактически эти половые различия означают, что мужчины выделяют во взаимопонимании прежде всего его когнитивную, интеллектуальную сторону, а для женщин на первый план выступает та его сторона, которая обусловлена межличностными отношениями.

Ориентация мужчин и женщин на неодинаковые правила поведения в общении стала предметом исследования американского психолога Деборы Таннен (Д. Таннен «Ты меня не понимаешь!» Почему женщины и мужчины не понимают друг друга. М. 1996). На основании как этой, так и других работ можно выявить несколько причин взаимного непонимания людей противоположного пола.

1. Мужчины ориентированы главным образом на обладание информацией, свободу действий и независимость суждений. Женщины стремятся к психологической близости с партнером, осознанию того, что их жизнь тесно взаимосвязана с другим человеком. Например, Линда никогда не строит планов, ни на уикенд, ни на вечер, без того, чтобы не посоветоваться сначала с Джоном. Она не может понять, почему он не отвечает ей тем же, не оказывает ту внимательность и чуткость, которую она проявляет по отношению к нему. Но когда она начинает высказывать свои возражения, Джон говорит: «Не могу же я сказать своему другу: Я должен спросить разрешения у своей жены!»

Для многих мужчин посоветоваться с женой означает спросить разрешения. Субъективно это воспринимается ими как проявление несвободы, что они не могут вести себя так, как им хочется. Что же касается большинства женщин, то для них посоветоваться с мужем вовсе не означает спрашивать разрешения. Обычно они полагают, что супруги обсуждают свои планы друг с другом, потому что их жизни так связаны,

*Взаимопонимание в общении*

169

что действия одного из них имеют неизбежные последствия для другого. По этой причине Линда не только не имеет ничего против того, чтобы сказать кому-нибудь: «Мне надо посоветоваться с Джоном». Наоборот, ей это очень нравится. Ей приятно знать и показывать, что она связана с кем-то, что жизнь ее неотделима от чьей-то другой жизни.

При отстаивании своей точки зрения основным для мужа была собственная независимость, свобода действий; основным же для жены была их взаимозависимость, так как его поступки сказывались на ней. Причины непонимания скрывались в разном понимании психологической близости людей. Он интерпретировал ее желание подчеркнуть их взаимозависимость как «давление»; она же действительно пыталась использовать свои чувства, чтобы управлять как-то его поведением.

2. Два типа логики — склонность опираться на обобщенные выводы и на конкретные примеры из личного опыта. В общении многие женщины используют в качестве аргументов свои личные примеры. Их логика строится на личных контактах и опыте: они интегрируют собственные наблюдения или старались сделать выводы из опыта других людей. Такая логика часто бывает непонятна мужчинам, потому что они редко доверяют отдельным, необобщенным фактам.

Исследования Селии Роберте и Тома Джарра, проводились на основании результатов собрания средней школы в Англии. Они показали, что женские примеры не пользуются весом у их коллег-мужчин именно потому, что женщины в качестве примеров используют свой опыт. Мужчины на собрании держались совершенно иной точки зрения, потому что основывались на обобщениях.

Такие же различия обнаруживаются во время домашних обсуждений. Один мужчина рассказал Деборе Таннен, что его возмущает отсутствие логики в высказываниях его жены. В качестве примера он рассказал о дискуссии в газете «Нью-Йорк Тайме», где было написано, что сегодняшние студенты не так идеалистически настроены, как это было в шестидеся-

170 *Понимание в познании и общении*

тых годах. Ему не показалось странным это заявление. Однако его жена начала спорить. Она говорила, что ее племянница и ее друзья являются весьма идеалистически настроенными молодыми людьми. Он был поражен такой аргументацией. Для него было абсолютно ясно, что единственный личный пример не является доказательством. Он не понимал, что столкнулся с совершенно иной, отличной от его собственной, логической системой. И это стало причиной непонимания.

3. Разная направленность интересов — информация о фактах, событиях в мире и интерес к эмоциям, мыслям и чувствам окружающих людей. Стиль слушания мужчин сфокусирован на информационный уровень разговора, а женщин — на взаимоотношения, то есть метаинформационный уровень. Мужчины интересуются политикой, спортом и разными новостями. По мнению Деборы Таннен, женщины проявляют такой же интерес к подробностям личной жизни других людей. Мужчин волнует отсутствие знаний о том, что же происходит в мире. А женщинам неприятно, если у них нет сведений о том, что происходит с тем или иным человеком. Для большинства женщин разговор является средством сближения и взаимопонимания. В это время устанавливаются связи и развиваются отношения, а упор делается на демонстрацию одинакового опыта и похожих случаев.

Например, одна женщина сказала, что ей не нравится без конца повторять, как они расстались с другом. Но если она не сообщит всем своим подружкам, они на нее обидятся. Они могли бы расценить ее скрытность, как знак того, что ей хочется прекратить с ними дружбу. Эта же женщина была поражена, когда узнала, что ее бывший друг никому не сказал об их разрыве. Он продолжал ходить на работу, в спортзал, играл в футбол и теннис со своими друзьями, как-будто в его жизни ничего не случилось.

4. Разное отношение к просьбам о помощи и вопросам. Например, если человек, сидя за рулем своей машины приехал в незнакомый большой город и не знает, как найти нужную улицу. Есть два варианта: попытаться отыскать ее на

*Взаимопонимание в общении*

171

карте или спросить у прохожих. Как, скорее всего, поступят водитель-мужчина и водитель-женщина? В жизни женщин не самым главным является обладание информацией, опытом или умением. Они не считают все эти признаки мерой влияния на окружающих. Они полагают, что их власть усиливается, если к ним обращаются за помощью. Более того, если они настраиваются на связи с другими, а не на независимость и опору на собственные силы, они себя чувствуют сильнее.

Способность женщин и мужчин придавать разное значение отношениям взаимопомощи приводит к асимметрии во взаимоотношениях, то есть к асимметричной роли статуса и

связей. Многие женщины с удовольствием пользуются помощью, и если могут, то помогают кому-либо сами. Существуют некоторые женщины, которые прекрасно себя чувствуют, помогая и поддерживая кого-либо. Но мужчины, особенно четко реагирующие на динамику статуса, просто не могут не помогать женщинам. Они сами привыкли полагаться только на собственные силы. Такие люди хорошо себя чувствуют, когда делятся информацией и оказывают помощь, а не когда получают ее. Мужчины чаще, чем женщины воспринимают социальные отношения как статусные, иерархические. С такой позиции человек, обладающий информацией, как бы поднимается на ступеньку выше других, потому что обладает большими знаниями и компетентностью. С подобной точки зрения мужчине нужно найти самому дорогу, чтобы сохранить собственную независимость, которая для мужчин является неотъемлемой частью самоуважения. Если самоуважение может сохраниться за счет плутания по улицам, за счет лишних километров пути — значит, игра стоит свеч.

5. Склонность мужчин в общении к прямым выводам, а женщин к косвенным. Дженет Левер сравнивала мальчиков и девочек десяти и одиннадцати лет во время игры. Она пришла к заключению, что игры мальчиков лучше готовят их к жизни в мире, где нужно работать. В играх мальчишек можно наблюдать более сложные правила и роли. Но игры дево-

172

#### *Понимание в познании и общении*

чек тоже не простые: они устанавливают и сохраняют отношения между личностями.

Другая исследовательница, Пенелопа Экер, наблюдала за юношами и девочками в старших классах. Она отмечает, что мальчики определяют свой социальный статус просто и прямо. Мальчики делают это по их личным умениям и достижениям, особенно в спорте. А вот девушки определяют свой статус более сложным способом, они принимают во внимание все черты их собственного характера и характера их подружек. Аналогично происходит у взрослых. Прямые и опосредствованные способы выражения своих мыслей и чувств нередко становятся причинами непонимания между мужчинами и женщинами.

Например, непонимание возникало между мужем и женой после столкновения автомобилей, в котором она была серьезно ранена. Жена ненавидела больницы, и поэтому попросила пораньше взять ее домой. Но когда она оказалась дома, то испытывала боли, когда ей приходилось передвигаться. Муж спросил: «Почему ты не осталась в больнице, где тебе было бы гораздо удобнее?». Это ее обидело. Она усмотрела в его словах такой подтекст, что он не хотел, чтобы она была дома. Она не восприняла его предложение о том, что ей следовало бы остаться в больнице как прямую ответную реакцию на свои жалобы на испытываемую ею боль. Она приписала мужу желание не видеть ее дома.

6. Поиски чувства общности у женщин и уверенность в уникальности своих переживаний у мужчин. Женщины часто расстраиваются, потому что мужчины в ответ на рассказ об их неприятностях не начинают рассказывать им о своих бедах. Мужчины, наоборот, нередко испытывают чувство неловкости и переживают, когда женщины начинают выливать на них свои беды. Многих мужчин это не только не успокаивает, но они начинают злиться.

Например, одна из женщин рассказывала, что когда ее друг начал делиться с ней своими личными переживаниями по поводу того, что он боится приближающейся старости, она

*Взаимопонимание в общении*

173

ему ответила: «О, мне понятны твои чувства, я ощущаю то же самое». Она была поражена его реакцией: он разозлился, так как почувствовал, что она попыталась каким-то образом отнять у него уникальность его ситуации. Ему-то казалось, что такие чувства испытывает только он.

Итак, взаимопонимание всегда зависит от той системы ценностей, социальных норм, с которой партнеры по общению соотносят понимаемое. Если нормы, на которые ориентируются субъекты в своем повседневном поведении, сильно различаются, то взаимопонимание оказывается недостижимым. Так, трудно рассчитывать на взаимопонимание агрессивных подростков и обычных школьников по вопросам

отношения к насилию (см. раздел 4.4.).

Проведенный анализ условий взаимопонимания не претендует на исчерпывающую полноту и завершенность. Используемые литературные данные дают лишь основание утверждать, что названные выше условия относятся к числу основных при формировании взаимопонимания в общении и совместной деятельности.

#### **4.3. Психологические принципы непонимания «афганцев» невоювавшими людьми**

**В** коммуникативных ситуациях соблюдать условия взаимопонимания необходимо для эффективного обмена информацией и получения удовлетворения от общения. И наоборот: нарушение условий приводит к взаимному непониманию и чувству неудовлетворенности, возникающему у субъектов общения. Попробую доказать это с помощью психологического анализа таких коммуникативных ситуаций, в которых мы, невоювавшие люди, общаемся с представителями одной, но, безусловно, важной социальной группы — ветеранами афганской войны.

Научный анализ взаимопонимания предполагает изучение психологии всех участников общения. Однако если первые исследования психологических особенностей личности и мировоззрения ветеранов уже проведены, то психологические

174 *Понимание в познании и общении*

портреты их невоювавших партнеров еще ждут своего исследователя. В этом плане одна из основных трудностей, с которыми сталкивается специалист, занимающийся проблемами психологической реабилитации участников афганской войны, состоит в отсутствии научно обоснованной таксономии объективных и субъективных причин непонимания «афганцев» (их мировоззрения, свойств личности, мотивов поведения) многими людьми, с которыми они вступают в общение после возвращения домой. Естественно, это затрудняет разработку методов устранения непонимания, вызывающего у участников войны в Афганистане состояние психологического дискомфорта.

**Цель раздела** — проанализировать основные причины непонимания «афганцев» людьми, различающимися по полу, возрасту, социальному положению.

#### **Методика**

Материалом для анализа причин взаимного непонимания в общении послужили, с одной стороны, данные экспериментов, проведенных с 82 участниками войны в Афганистане, и, с другой — записи бесед об афганской проблеме и «афганцах» с 30 «экспертами». Контрольная группа «экспертов» состояла из рабочих, журналистов, преподавателей, научных работников, ветеранов Великой Отечественной войны, психиатра, нарколога. Объектом психологического анализа были те коммуникативные ситуации, в которых у «афганцев» возникло ощущение, что партнеры по общению их не понимают. Эксперименты проходили в два этапа.

На первом этапе 35 ветеранов Афганистана из группы 1 сначала отвечали на вопросы опросника Басса-Дарки, предназначенного для выявления агрессивных и враждебных поведенческих реакций человека [152]. Затем каждый испытуемый отвечал на десять основных вопросов (количество дополнительных варьировалось), направленных на выявление субъективных оценок степени сложности перехода от военной жизни к мирной и изменений в характере молодого человека, происшедших под влиянием участия в войне. Прямые вопросы о том, испытывали ли «афганцы» психологические затруднения при общении с невоювавшими людьми и возни-

*Взаимопонимание в общении* 175

кало ли у них в таких коммуникативных ситуациях чувство непонимания, испытуемым группы 1 не задавались.

В экспериментах второго этапа принимали участие 47 ветеранов из группы 2. Они тоже сначала отвечали на вопросы опросника. Затем в ходе «фокусированного» интервью [91, с. 65] испытуемый отвечал на 30 основных вопросов. Большая часть из них была направлена на установление того, возникали ли у участника войны трудности в общении и взаимопонимании с другими ветеранами, а также невоювавшими людьми; часто ли

возникали конфликты; как, по мнению испытуемого, относятся к «афганцам» различные по социальному составу группы населения и т.п.

### **Результаты и их обсуждение**

**В** исследовании обнаружено, что наиболее распространенной причиной коммуникативных неудач в ситуации общения участников войны в Афганистане с людьми, не принимавшими в ней участия, является нарушение коммуникантами основных условий взаимопонимания.

**Первое условие взаимопонимания** общающихся людей — наличие у них в памяти примерно одинаковых запасов сведений о предмете обсуждения, похожие модели предметной области, которая становится темой разговора. В противном случае может оказаться, что собеседники осведомлены о диаметрально противоположных свойствах предмета, а общих знаний о нем, всегда необходимых для взаимопонимания, у них нет.

Первый камень в стену взаимного непонимания, отделяющую нас от «афганцев», закладывает именно различие знаний об афганской войне и людях, принимавших в ней участие. В психологическом смысле знания принципиально различны. Для невоевавшего человека это просто некоторый набор сведений, почерпнутых из газет, радио- и телепередач и т.п., не ставших для него личностно значимым знанием. Для «афганцев» знания об афганской войне и ее участниках — не просто сведения, а сильно эмоционально окрашенные воспоминания о товарищах, боях, опасностях; не воспоминания о том, что было и что не повторится, а неотъемлемая часть

176 *Понимание в познании и общении*

внутреннего мира воевавшего, оказывающая существенное влияние на их сегодняшние мысли и поступки: «Как-то это (служба в Афганистане. — В.З.) сильно подействовало на меня, сильное впечатление произвело — такое никогда не забудешь» (исп. И.Г.).

Некоторые из моих собеседников из контрольной группы основным препятствием к пониманию участников афганской войны считали именно принципиальную невозможность постижения невоевавшим человеком всей правды о войне, трудность формирования адекватного представления об условиях жизни и боевых действиях наших воинов в Афганистане. Этой точки зрения придерживаются и сами «афганцы»: «Наверное, для того чтобы люди нас поняли, надо их туда отправить — чтобы они наполнили свою жизнь впечатлениями, событиями, которые у нас были» (исп. С.Ч.). О неоднократном появлении чувства непонимания в различных коммуникативных ситуациях сообщили 35 испытуемых группы 2. Вместе с тем практически все 82 испытуемых прямо или косвенно указали на то, что взаимопонимание с «афганцами» у них гораздо лучше, чем с другими людьми, причем не только при обсуждении вопросов, имеющих отношение к афганской войне.

Таким образом, у «афганцев» нередко возникает чувство, что партнеры по общению их не понимают. Конкретным подтверждением того, что это субъективное чувство не лишено объективных оснований, оказались выявленные в исследовании искаженные представления отдельных групп населения о характере афганской войны и реальных обстоятельствах несения службы нашими воинскими подразделениями. Исп. СТ., вернувшийся из Афганистана в июне 1988 г., утвердительно отвечая на вопрос о том, не возникало ли у него ощущения, что окружающие люди не понимают его, добавляет: «Я уже даже не стараюсь рассказывать, потому что знаю, что смех будет, не верят просто... Много насмешек, что мы там не воевали, а как бы торговали, что некоторые там не воевали, а с женщинами гуляли. Ну и много еще, все вроде этого:

*Взаимопонимание в общении* 177

что мы там ничего не делали, а просто...». Отраженное в протоколе исп. СТ. мнение — не единичное явление, а один из объективных факторов общественного сознания, мешающих установлению взаимопонимания носителей подобных мнений с «афганцами».

Другое мнение («Афганцы» — народ странный...) обычно основывается на элементарном незнании физического и психического состояния молодых людей, недавно вернувшихся с

войны. Такое мнение, как правило, возникает в результате наблюдений за поведенческими реакциями тех военнослужащих, которые принимали активное участие в боевых операциях, рейдах. Эти воины часто испытывали состояние повышенного нервно-психического напряжения, не сразу проходящего после демобилизации (иногда, по словам испытуемых, оно ощущается в течение года и дольше).

Например, разведчик М.С., вернувшийся из Афганистана в феврале 1989 г., переболел за время службы гепатитом, малярией, язвой желудка — последствия до сих пор дают о себе знать при физическом напряжении и жаркой погоде. К моменту эксперимента, в июне 1989 г., у него еще нередко бывали кошмары с воспоминаниями о боях, возникало чувство одиночества, было и непонимание со стороны окружающих. Он рассказывает: «Один раз мы пошли ремонтировать станок, и одна женщина говорит: «Ну что ты такой странный — все время молчишь, глаза в землю опущены. Улыбнись хотя бы!». А я что? Я нормальный хожу, просто я задумался».

Разумеется, проще всего, заметив замкнутость, необщительность некоторых бывших военнослужащих, отнести это к странностям характера. Гораздо сложнее понять внутренние психологические причины, почему «афганец» старается меньше разговаривать с теми людьми (даже близкими), которые, как он считает, его не понимают. Еще труднее найти способы устранения указанных причин и помочь молодому человеку преодолеть ощущение непонимания и чувство одиночества.

178 *Понимание в познании и общении*

**Второе условие взаимопонимания** — человек обычно понимает то, что соответствует его установкам, гипотезам, целям. Вступая в общение, субъект пытается оценить психологические качества партнера, делает предположения об особенностях ценностно-нормативной сферы его личности, выдвигает гипотезы о том, как именно партнер его понимает [201]. Взаимопонимание в общении предполагает наличие у общающихся адекватных психологических моделей друг друга.

Исследование выявило неполноту, схематичность, а зачастую и полную неадекватность обобщенных психологических моделей «афганцев» в сознании «экспертов». Не удивительно, что это мешает им правильно прогнозировать поведение участников войны. Женщина, преподаватель вуза, говорит: «Я могу понять тебя или другого человека с похожим на мой жизненным опытом. А «афганцы» вызывают у меня какую-то настороженность, смутное чувство тревоги: не знаешь, чего от них можно ожидать. Их поведение для меня во многом непредсказуемо из-за того, что у них есть опыт, который мне трудно представить, в том числе и жуткий опыт убийства».

Незнание порождает чрезмерно обобщенные, стереотипные и неадекватные представления об особенностях личности и мировоззрения участников войны. Для иллюстрации можно привести типичное ошибочное суждение, которое мне неоднократно приходилось слышать: «Эти ребята слишком прямолинейны, у них как бы черно-белое мышление: они многого не понимают в нашей жизни, потому что не осознают важности оттенков, полутонов в отношениях между людьми. Они там привыкли действовать по принципу «друг-враг» и здесь предпочитают рубить сплеча». Мои собеседники из контрольной группы невольно смешивают категории понимания и действия: вывод о неадекватности осмысления, понимания социальных ситуаций «афганцами» они осуществляют исключительно на основании анализа поступков участников войны. Однако вывод ошибочен, потому что, одинаково понимая ситуацию, люди могут принимать принципиально различные решения о действиях в ней. И наоборот: поступки человека

*Взаимопонимание в общении*

179

нельзя рассматривать как однозначный критерий для формирования суждения о характере понимания им окружающего мира.

Ошибочность указанного вывода подтверждается и протоколами экспериментов, из которых следует, что «афганцы» не менее адекватно, чем другие люди, понимают производственные и бытовые коммуникативные ситуации. А вот процессы принятия

решений у них действительно протекают несколько иначе. Электромонтажник С.К.: «Вижу безобразие творится, вот надо бы промолчать, думаю, это ничем хорошим не кончится, для меня по крайней мере. А я все равно лезу на рожон, даже если знаю... как человек взрослый знаю, что это кончится для меня печально. А для меня уже кончалось печально — я вылетел с одного места работы».

Таким образом, анализируемое мнение не соответствует действительности. «Афганцы» отличаются от нас не тем, что хуже понимают жизнь в мирных условиях, а тем, что, сталкиваясь с социальными аномалиями (беспорядком на производстве, несправедливо по отношению к людям), зачастую не могут промолчать и предпринимают усилия, чтобы устранить недостатки, на которые многие из нас закрывают глаза.

**Третье условие взаимопонимания** — доброжелательное, заинтересованное отношение собеседников друг к другу, проявляющееся в возникновении у них «резонансной эмпатии» [167]. Воевавшие в Афганистане, причем всех «поколений», не перестают удивляться тому, что межличностные отношения между людьми, живущими мирной жизнью, намного хуже, чем между солдатами и офицерами на войне. Р.М. (демобилизировался в 1981 г.): «Видишь, что люди... человечности в них нет — как-то хапнуть, урвать. А там ребята молодые часто жизнью рискуют — кто калека, кто инвалид. И злишься на этих людей: такое мирное время, а они тут...». И.Г. (вернулся из Афганистана в 1987 г.): «Здесь каждый хочет изловчиться как-то, вылезти: ну, себе выгода чтобы была, единолично». В.Д. (1989): «Здесь просто никакого внимания нет, каждый для себя живет».

180 *Понимание в познании и общении*

Естественно, что наблюдаемое и так остро переживаемое «афганцами» отсутствие внимания, доброжелательного отношения человека к человеку в коммуникативных ситуациях проявляется и по отношению к ним самим. Именно отсутствие подлинного интереса родных и знакомых «афганца» к его рассказам, отсутствие эмоционального отклика на значимые для него события являются одной из наиболее распространенных причин возникновения ощущения непонимания. Десантник А.Б. (вернулся в январе 1989 г.): «Есть такие, которым рассказываешь, а им неинтересно. Просто от нечего делать просят рассказать — равнодушно ко всему этому относятся». Его поддерживает водитель СТ.: «Вот по телевизору фильм показывают (про «афганцев» — В.З.), то болеешь, знаешь, что это такое. А они сидят и могут даже смеяться — это обидно, конечно».

Однако и доброжелательное, даже уважительное отношение к «афганцам» — еще не гарантия понимания их в ситуациях межличностного общения. На это указывают обнаруженные при исследовании стереотипы с явным преобладанием эмоционального компонента обобщенного отражения психологического облика участников войны. Вот например мнение об «афганцах», наиболее часто высказываемое женщинами: «Хорошие они парни, жалко их!» (жалко — потому что подвергались опасности, физическим страданиям и моральным сомнениям, которых при ином политическом мышлении тогдашних руководителей страны можно было бы избежать).

К сожалению, это как раз тот случай, когда жалость, проявляясь в конкретной ситуации общения, обижает молодого человека, потому что противоречит его образу «Я». Практически все испытуемые сказали, что не сожалеют, а, наоборот, гордятся тем, что они «афганцы», что закалили характер, научились терпеть лишения, преодолевать трудности, что заглянули смерти в глаза и вернулись домой живыми. Кроме того, статистический анализ результатов ответов на вопросы № 21 и 67 опросника Басса-Дарки не дает оснований для вы-

*Взаимопонимание в общении* 181

водов о том, что большинство «афганцев» огорчает их судьба и они часто думают, что жили неправильно. Люди, высказывающие приведенное выше мнение, хорошо относятся к «афганцам», тем не менее проецируют на них свои представления об афганской войне. У них неадекватная психологическая модель партнера, и это также становится причиной

коммуникативных неудач, непонимания участников войны.

**Четвертое условие взаимопонимания** гласит: для понимания друг друга партнеры должны исходить из одних и тех же постулатов общения [172] и соотносить предмет обсуждения с одинаковыми социальными образцами, нормами поведения. Это условие должно соблюдаться и в ситуациях общения «афганцев» с неволевавшими людьми. Однако анализ ценностно-нормативных представлений разных групп населения, связанных с афганской проблемой, обнаруживает значительные различия в суждениях о недавно закончившейся войне и ее участниках.

Во время обсуждения афганской проблемы некоторые «эксперты» говорили об «афганцах» следующее: «Я вполне допускаю, что они неплохие ребята, но не надо делать из них героев. За что они воевали? Не известно, ради какой цели». В психологическом основании этого суждения помимо уже упомянутого смещения политических и субъективных человеческих аспектов войны можно выделить еще один момент — стереотипное представление о герое как человеке, который совершает подвиг, защищая Родину. Логика моих оппонентов очень проста: участие наших войск в афганской нельзя считать непосредственной защитой южных рубежей СССР, следовательно, «афганцы» не могут быть героями. Мои собеседники не смогли избавиться от усвоенного с детства однобокого шаблонного представления о героизме как личном мужестве, обязательно направленном на «совершение выдающихся по своему общественному значению действий, отвечающих интересам народных масс» [122, с. 298].

Однако, по моему мнению, героизм — категория прежде всего нравственная. Она характеризует отношение человека

182 *Понимание в познании и общении*

не столько к абстрактным «интересам народных масс», сколько к конкретным людям. С точки зрения общечеловеческих ценностей героем следует назвать человека, рискующего своей жизнью ради спасения других людей. С этой точки зрения разве не являются героями вертолетчики, сажавшие свои машины под обстрелом противника, чтобы забрать разведчиков, попавших в засаду? Или один из моих испытуемых, пулеметчик И.К., который сам был ранен, потерял много крови, но вытащил из опасной зоны потерявшего сознание товарища? А ведь таких случаев история афганской войны насчитывает немало. В ситуациях межличностного общения подобное отношение к участникам войны приводит к неадекватному пониманию особенностей их личности и мировоззрения. Непонимание обычно основано на незнании тех физических и моральных усилий, которые нашим молодым соотечественникам стоило выполнение воинского долга. Кроме того, мало кому в полной мере известны и негативные последствия войны: не говоря уже о ранениях и таких распространенных признаках посттравматического стресса, как нарушение сна, нервно-психическое напряжение, раздражительность, многие «афганцы» до сих пор ощущают последствие заболеваний гепатитом, малярией, брюшным тифом. Еще одно мнение: о высокой агрессивности «афганцев» -его высказывали многие «эксперты». Они предпринимали безнадежные попытки понять «афганцев», представить их обобщенный психологический портрет только на основании той роли, которую молодые люди вынуждены были играть во время войны и от клейма которой они якобы не избавятся в течение всей последующей жизни. Журналист, работающий в одной из центральных газет: «Парень, который убивал, наверняка когда-нибудь, может быть, в состоянии раздражения или просто эмоционального возбуждения захочет еще раз испытать сладостное ощущение власти над жизнью другого человека». Между тем в психологии понимания давно известно, что невозможно понять субъекта, анализируя его пове-

*Взаимопонимание в общении*

183

дение исключительно в терминах играемых им в жизни ролей [201].

Понятие «агрессивность человека» имеет несколько значений. В психологии различают агрессию как следствие фрустрации; инструментальную агрессию — способ достижения

значимой цели (например: «Не убьешь — убьют тебя. Инстинкт самосохранения просто действует» — исп. Р.М.); ситуативную — человек, бросившийся защищать девушку от хулиганов, иногда вынужден действовать агрессивно; агрессивность как свойство личности, предрасположенность человека совершать акты физической или вербальной агрессии, направленной против других людей. Говоря об участниках войны в Афганистане, обычно имеют в виду последнее. Однако то, что многие «афганцы» вынуждены были проявлять на войне инструментальную агрессию, совсем не означает, что это оказало фатальное воздействие на рост их личностной агрессивности.

Проведенное исследование опровергает мнение, что участники афганской войны агрессивнее их невоювавших сверстников. По данным опросника Басса-Дарки, числовые показатели агрессивных и враждебных реакций 82 воювавших в Афганистане статистически значимо не отличаются от показателей 54 курсантов военного училища и 11 молодых людей, отслуживших в армии на территории нашей страны. Несмотря на знание результатов исследования, собственные установки и стереотипы часто оказываются для человека более убедительными аргументами, чем научные факты: мне так и не удалось убедить нескольких кандидатов наук и одного доктора наук (не встречавшихся лично с воювавшими в Афганистане) в том, что «афганцы» не агрессивнее нас.

Когда невоювавшие и потому не совершавшие актов агрессии люди осуждают участников афганской войны за поступки, совершенные ими в обстоятельствах, которые невозможно было изменить, они, сами того не сознавая, поступают безнравственно. Ими нарушается этический принцип, согласно которому сфера действия моральной оценки не распространя-

184 *Понимание в познании и общении*

ется на так называемые неморальные действия [96, с. 15]. Под власть моральной оценки не должно попадать поведение, состоящее из действий, «в которых субъект не имел объективной возможности поступать свободно, быть в полном смысле слова субъектом своих действий. К последним относятся, например, действия, совершенные в условиях, когда отсутствовала физическая возможность поступить в соответствии со своим выбором...» (там же). Совершенно очевидно, что именно этическая категория «неморального поведения» является наиболее адекватной в ситуации обсуждения вынужденных действий «афганцев» по отношению к противнику.

Мнения, подобные приведенным выше, свидетельствуют о конвенциональном уровне осознания моральных аспектов афганской проблемы моими собеседниками. Человек, который достиг в своем моральном развитии уровня конвенциональной морали, обычно ориентируется на заданные извне (в частности, средствами массовой информации) нормы и требования [64]. По отношению к участникам войны в Афганистане у испытуемых контрольной группы явно не сформировался высший уровень нравственного сознания — уровень автономной морали, который обеспечивается устойчивой индивидуальной системой принципов, совестью и чувством вины [64].

Неудивительно, что они плохо понимают «афганцев»: в психологических исследованиях давно обнаружено, что уровень морального развития субъектов общения является важной детерминантой формирования взаимопонимания между ними (см., например, [201]).

Одним из факторов, препятствующих развитию у людей высшего уровня осознания моральных аспектов афганской проблемы, является традиционная для российской истории отчужденность субъекта, личности от государства. Вследствие этого мало кто из нас признает себя ответственным за то, что происходит в стране. Степень осознания каждым из нас сопричастности к афганским событиям и личной ответственности за последствия войны в конечном счете характеризует мо-

*Взаимопонимание в общении*

185

ральное состояние нашего общества. Сопричастность как психологическое явление [117] означает не просто принадлежность человека к некоторой социальной общности, а

глубокую личную вовлеченность в ее деятельность и осознание ответственности за последствия деятельности.

Результаты исследования говорят о том, что сопричастность к афганской трагедии практически отсутствует в нравственном сознании испытуемых контрольной группы. Когда я спрашивал «экспертов» о наличии у них чувства вины, то вопрос обычно сначала вызывал изумление, а иногда и возмущение: «Разве я их посылал погибать, какое я вообще имею к этому отношение?». Затем следовало категорическое отрицание: «Я ни в чем не виноват, это даже звучит как-то странно!».

Для обоснования вывода об отсутствии сопричастности во время проведения двух других исследований [50,52] я вставил в один из опросников утверждение: «Я считаю, что россияне должны испытывать угрызения совести за вторжение наших войск в Афганистан». Испытуемые должны были выразить свое согласие или несогласие с ним. На этот вопрос отвечали 377 человек — 188 женщин и 189 мужчин. 148 испытуемых согласились с таким мнением, а 229 отвергли его (различия статистически значимы:  $\chi^2=16.98$ ,  $p<0.01$ ). Гипотеза подтвердилась, но, как показал более дифференцированный анализ, — только применительно к мужской выборке. 133 из 189 испытуемых не согласились с тем, что россияне должны испытывать угрызения совести ( $\chi^2=30.56$ ,  $p<0.001$ ). Про женщин вывода об отсутствии чувства вины за афганскую трагедию сделать нельзя: 92 испытуемых ответили на вопрос утвердительно и 96 отрицательно.

Парадоксально, но собственную вину за гибель тысяч наших соотечественников гораздо чаще, чем невоювавшие люди, ощущают сами участники афганских событий (парадоксально потому, что из исследований каузальной атрибуции известно, что люди, которые были участниками действий, имевших социально отрицательные последствия, обычно склонны преуменьшать свою ответственность и объяснять свершившее-

186 *Понимание в познании и общении*

еся в безлично-ситуативных терминах [217]). Точку зрения многих ветеранов выразил испытуемый Д.К.: «Иногда и сейчас возникает такое чувство — может быть, лучше бы я погиб вместо него».

Характерно, что чувство вины за смерть товарищей не дает покоя не только тем, кто принимал участие в боях, но и тем, кто не участвовал в боевых рейдах. Кажется парадоксальным, что некоторые «афганцы» берут на себя ответственность за то, в чем они не виноваты. Однако эта парадоксальность легко устраняется, если принять во внимание высокий уровень развития у данных испытуемых морального сознания. В истинности этого положения нетрудно убедиться, ознакомившись с протоколами экспериментов.

Итак, исследование показало, что нарушение условий взаимопонимания чаще всего обусловлено тем, что у невоювавших людей оказываются неадекватные психологические модели их партнеров по общению — ветеранов Афганистана. Другая причина, мешающая понимать друг друга при обсуждении конкретных вопросов, — искажения в представлениях о нравственности, происшедшие в последние годы в моральном сознании российского общества. По-разному понимая моральные и социальные нормы, субъекты общения неодинаково оценивают допустимость одних и тех же высказываний и поступков. Обе причины, препятствующие взаимопониманию людей, не случайны. Напротив: они порождены конкретными социально-экономическими условиями и потому характерны для нашего сознания.

Сегодня мало кто сомневается в том, что наше время характеризуется радикальными преобразованиями в индивидуальном и массовом сознании. По моим наблюдениям, подкрепленным экспериментальными исследованиями, основные изменения, происшедшие в психологии наших соотечественников за последнее десятилетие, можно резюмировать в двух положениях.

Во-первых, в результате многочисленных социальных катаклизмов (война в Афганистане, вооруженный конфликт в Приднестровье, поток беженцев, события у Белого дома в авгу-

сте 1991 и в сентябре-октябре 1993 г.г. и т.п.) в стране появилось множество людей с отчетливо выраженными признаками посттравматического стресса. Во-вторых, прямо на глазах происходит переоценка моральных ценностей, перестройка нравственного сознания людей. Например, изменение отношения к собственности, появление новых способов получения денег неизбежно ведет в переосмыслению правил честного и нечестного поведения в межличностных отношениях [50,52].

Изменение психологии людей проявляется в их поведении. И одно из самых страшных проявлений такого изменения — разгул преступности. Очевидно, что наряду со всем известными социальными и экономическими причинами психологические корни преступного поведения следует искать в индивидуальных различиях отношения к насилию. Я проанализирую эту, безусловно, актуальную и многогранную проблему только под одним углом зрения: как агрессивные свойства личности субъектов общения и неодинаковость понимания ими конфликтной ситуации с применением насилия может повлиять на взаимопонимание между ними.

#### **4.4. Понимание субъектом ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства**

Рост агрессивных и преступных тенденций — печальная примета времени, отражающая одну из острейших социальных проблем, болевых точек нашего общества. В современных условиях ни у кого не вызывает сомнения необходимость анализа психологических механизмов агрессивного поведения. В этой связи важным аспектом проблемы является выяснение того, как разные категории людей относятся к поведенческим проявлениям агрессивности человека, как они понимают ситуации вербальной (оскорбление, угрозы) и физической агрессии (нападение, избиение). Особый интерес для меня представляет вопрос: как субъект понимают такие коммуникативные ситуации, в которых люди пытаются решить межличностные конфликты с помощью физической силы или угроз?

188 *Понимание в познании и общении*

Психологи, занимающиеся изучением агрессивности человека, выделяют различные формы ее проявления. Например, в книге [185] описываются шесть форм агрессивного поведения молодых людей: спонтанная агрессия, запланированная, отложенная, ритуализированная, стандартизованная и отравленная болтовней (*zerredete*). Они отличаются друг от друга длительностью и характером предварительной словесной перепалки соперников, видом и интенсивностью физического столкновения, способом окончания или разрешения конфликта. Кроме того, при анализе подобных ситуаций обычно выделяются три основные ролевые позиции участников конфликта: «действующий», т.е. субъект, причиняющий умышленный вред оппоненту, «пострадавший» и «нейтральный наблюдатель» [141, с. 341]. В соответствии с указанными позициями прямых и косвенных участников конфликтной ситуации психологический анализ понимания различных форм агрессивного поведения целесообразно проводить в трех направлениях.

Во-первых, надо выяснить, как понимают ситуации насилия и оскорбления человека субъекты, неоднократно совершавшие хулиганские поступки и насильственные действия. Психологу это необходимо знать потому, что в реальном человеческом поведении понимание субъектом окружающего мира и его действия по преобразованию мира взаимообусловлены. В некоторых, прикладных областях психологии (психодиагностика, психотерапия и др.) понимание и действие настолько взаимосвязаны, что провести границу между ними практически невозможно. Неудивительно, что некоторые ученые предпринимают попытки представить саму психологическую структуру понимания как особый вид когнитивного действия [186].

С одной стороны, формирование понимания, его углубление и расширение происходят в процессе взаимодействия субъекта с объектом (в коммуникативных ситуациях, особенно конфликтных, «объектом» нередко становится партнер по общению). С другой — совершать поступки, осуществлять действия по преобразованию объективной действительности мож-

но только на основе хотя бы приблизительного предварительного ее понимания. Например, для агрессивного подростка то или иное понимание конфликтной ситуации фактически становится ключом к действиям в этой ситуации. Если он не видит ничего предосудительного в физических способах разрешения споров, то реализует свое понимание на практике — участвует в драках.

**Во-вторых**, нужно исследовать, как понимают ситуации такого рода люди, оказавшиеся жертвами агрессии: от характера понимания ситуации пострадавшим зависит его поведение — окажет ли он сопротивление агрессору или считает его бессмысленным. Наконец, **в-третьих**, в целях профилактики правонарушений не менее важно знать и то, как понимают ситуации насилия субъекты, ставшие свидетелями агрессивных действий.

Психологу, изучающему закономерности понимания ситуаций насилия и оскорбления человека, необходимо различать ролевые позиции участников конфликта прежде всего потому, что в зависимости от позиции, в которой осуществляется понимание, одно и то же действие субъекта может быть понято неодинаково. Например, «пострадавший» или «нейтральный наблюдатель» могут считать его слишком грубым, агрессивным, а «действующий» — неагрессивным, вполне допустимым в практике общения. Вместе с тем специфика понимания поведения другого человека определяется индивидуальными особенностями характера понимающего субъекта (вспыльчивостью, раздражительностью и т.п., а также нравственными принципами, регулирующими его собственное поведение. В зависимости от этих факторов люди по-разному понимают слова и поступки человека, находящегося в конфликте с другим.

Одни субъекты воспринимают манеру такого поведения как агрессивную, заслуживающую осуждения, а другие — как вполне нормальную, соответствующую обстоятельствам конфликтной ситуации, а третьи даже выбирают ее в качестве образца для подражания.

190 *Понимание в познании и общении*

Для того чтобы выяснить, как сказываются на понимании ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства агрессивные черты характера субъекта и его нравственные нормы, было проведено две серии экспериментов.

#### **Методика**

**В первой** серии экспериментов принимали участие учащиеся 8-х и 9-х классов закрытого специального учебного заведения, попавшие туда за совершенные правонарушения, хулиганские поступки, избиение сверстников и взрослых. По материалам личных дел и характеристикам директора учебного заведения таких мальчиков оказалось 23 человека. Контрольную группу испытуемых составили 23 ученика одной из подмосковных средних школ.

Исследование проводилось в три этапа индивидуально с каждым испытуемым.

На первом этапе испытуемый отвечал на 75 вопросов опросника Басса — Дарки [152], выявляющего семь форм агрессивных и враждебных реакций человека: физическую агрессию, косвенную агрессию, склонность к раздражению, негативизм, обиду, подозрительность, вербальную агрессию. Числовые показатели физической и вербальной агрессии отражают склонность обследуемого к активным прямым формам агрессивного поведения, а показатели косвенной агрессии и раздражения — к опосредованным, непрямым формам. Сумма числовых показателей раздражения, физической, косвенной и вербальной агрессии образуют индекс агрессивных реакций, сумма показателей обиды и подозрительности — индекс враждебности.

На втором этапе эксперимента испытуемому предлагалось прочитать текст (отрывок из романа И. Шоу «Богач, бедняк...»), описывающий ситуации физического насилия и унижения человеческого достоинства, и ответить на вопросы к нему.

В тексте отражены четыре сменяющие одна другую межличностные конфликтные ситуации. В первой части текста описывается, как один из членов команды торгового

парохода, итальянец Ф, терроризирует матросов: избивая и унижая их, он показывает, кто хозяин в кубрике. Во второй части Ф оскорбляет бывшего боксера Т, и тот жестоко, до крови избивает Ф, осоз-

*Взаимопонимание в общении*

191

нав при этом, что получил удовольствие от избиения. Третья конфликтная ситуация возникла, когда Т застал Ф в каюте своего друга Д в момент совершения физического насилия над последним. Т вышвырнул Ф за дверь. На завершающей стадии конфликта Т начал морально уничтожать Ф в глазах команды: всегда, когда они случайно встречались, он ударял его один раз — ни больше, ни меньше. Т проделывал это с нескрываемым удовольствием, а Ф больше не задевал никого из членов команды и покорно подставлял себя под удары. Матросы возненавидели Т за его обращение с итальянцем. После очередной сцены унижения Ф покончил жизнь самоубийством, выбросившись за борт. Матросы перестали разговаривать с Т. В ближайшем порту он вместе с Д покинул корабль.

Описания конфликтных ситуаций предъявлялись испытуемому последовательно в четыре приема: прочитав первый отрывок текста, он должен был ответить на ряд вопросов к нему. Затем экспериментатор предъявлял описание второй конфликтной ситуации, задавал относящиеся к ней вопросы и т.д. Прочитав текст полностью, испытуемый рассказывал, в чем, по его мнению, заключается смысл прочитанного, какова мораль рассказа.

В психологии понимания прием постановки вопросов считается надежным индикатором понятности человеку фактов, событий, явлений. При этом вопросы должны соответствовать структуре объекта понимания, т.е. в нашем случае — конфликтным ситуациям [186]. Взаимопонимание людей в таких ситуациях требует от них не только выявления предмета противоречий между участниками конфликта. В первую очередь взаимопонимание основано на умении понимающего субъекта встать на точку зрения каждого оппонента, оценить свое отношение к особенностям его личности и поведения, сформулировать адекватные гипотезы о целях участников взаимодействия. Соответственно, понимание человеком конфликтной ситуации оказывается тем адекватнее и глубже, чем в большей степени он способен проанализировать ситуацию с разных сторон и взглянуть на нее глазами участников конфликта.

Учитывая это, при планировании исследования я предполагал, что в результате анализа возможных вариантов поведения всех участников конфликта у испытуемого возникнет целостное понимание анализируемой ситуации насилия.

Основной методический прием, применяемый на этом втором эксперименте, заключался в том, чтобы побудить испытуемого, отвечая на вопросы, попеременно занимать одну из трех ролевых позиций — агрессора, жертвы или свидетеля. С этой целью испытуемым задавались вопросы четырех категорий.

**Констатирующие** — это прямые вопросы, относящиеся к фактам в явном виде представленным в тексте («Какие цели преследовал Ф, чего он хотел?»).

**Интерпретирующие** вопросы — при ответе на них испытуемый должен осуществлять интерпретацию фактов: делать умозаключения о возможных причинах описанных в тексте событий («Почему Т скрывал от команды, что он бывший боксер?»), а также предположения о допустимых вариантах развития событий («Как повел бы себя Ф, если бы Т сдержался и не отреагировал на оскорбление?»). Вопросы на **идентификацию**, требующие от понимающего мысленной постановки себя на место участников конфликта («Стали бы Вы поступать таким же образом, как Т, после инцидента в каюте?»). Вопросы на **эмпатию** — ответы на них выявляют отношение испытуемого к особенностям личности и поведения участников конфликта («Хорошо ли, с Вашей точки зрения, что Т «получил истинное удовольствие» от избиения Ф?»).

На третьем этапе эксперимента я расспрашивал испытуемого о его участии в драках: часто ли он дрался в детстве, раннем и позднем подростковом возрасте; каковы наиболее

типичные причины драк; приходилось ли ему выступать в роли инициатора, зачинщика драки; каких столкновений было больше — групповых или индивидуальных.

Важным аспектом анализа психологических механизмов агрессивного поведения человека является изучение индивидуальных и групповых особенностей понимания ситуаций насилия как самими участниками межличностного конфликта, так и нейтральными наблюдателями, свидетелями агрессивных или насильственных действий одного из противников. Агрессивность не является врожденным свойством человека, она развивается под влиянием социальной среды, причем особенно усиливает психологические черты, связанные с насилием, технология современной войны [48, с. 19]. Поэтому особый интерес для психолога представляет выявление специфики понимания ситуаций насилия участниками войны.

**Во второй** серии экспериментов участвовали 35 молодых людей., проходивших службу в Афганистане (четыре офицера, остальные солдаты). Из них 19 человек ходили в рейды, участвовали в боях; 16 непосредственного участия в боевых операциях не принимали: служили в ротах охраны, на радиостанциях, в авторемонтных батальонах и т.п. В ситуации, опасные для жизни, под обстрелы за время службы в Афганистане неоднократно попадали все воины — пятеро получили ранения, трое из них стали инвалидами. Из 35 человек 22 вернулись из Афганистана в период 1980-1984 гг., 12 — в 1985-1986 г.г. и 1 — в 1987 г. Контрольную группу (32 человека) составили юноши-допризывники и молодые люди, отслужившие в армии на территории нашей страны. С каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально, он длился 30-40 минут в контрольной группе и примерно полтора часа — в экспериментальной.

Схема экспериментов была такой же, как в первой серии. Отличие в задаваемых испытуемым вопросам проявилось только на третьем этапе эксперимента.

### **Результаты и их обсуждение**

**Первая серия.** Сравнительный анализ количественных показателей ответов на вопросы опросника выявил существенные различия между испытуемыми двух групп. По всем семи шкалам оценки показателей агрессивных и враждебных реакций у несовершеннолетних правонарушителей в среднем в полтора раза превышали оценки школьников (различия статистически значимы по X-критерию Ван-дер-Вардена,  $P < 0,01$ ). Если у школьников оценки практически не отличались от нормы, среднестатистических оценок испытуемых из разных выборок [152], то оценки подростков с отклоняющимся поведением оказались близкими к максимальным для каждой шкалы.

Следовательно, по данным опросника, эти подростки являются очень агрессивными и враждебно настроенными по отношению к людям. В частности, ответы на вопрос № 59 свидетельствуют о том, что юные правонарушители, как правило, не верят, что большинство людей обычно говорят прав-

194 *Понимание в познании и общении*

ду. Применение одного из критериев непараметрической статистики (биномиального) позволяет утверждать это с вероятностью ошибки  $p < 0,01$ ). В то же время про школьников такого утверждения сделать нельзя: пятнадцать человек сказали, что верят в правдивость людей, а восемь — не верят (различия статистически не значимы).

Однако дальнейшее исследование показало, что отнюдь не все агрессивные подростки имеют психологическую предрасположенность к агрессивному поведению, субъективную склонность к участию в драках: многих вынуждает к этому обстановка в закрытом учебном заведении, его негласные законы. На основании анализа личных дел подростков, мнения директора о каждом из них, а также сопоставления результатов опросника с высказываниями самих ребят об их отношении к дракам в исследовании были выявлены три основных типа агрессивного поведения.

Приходится признать, что во многих исправительных учреждениях для несовершеннолетних царит культ силы, «кулачное право». Для некоторых подростков, не обладающих большими интеллектуальными и коммуникативными способностями, драка,

физическое насилие оказываются самым приемлемым **способом самоутверждения**, завоевания авторитета у сверстников. А раз так, то неизбежно появляется и категория физически менее сильных подростков, для которых агрессия — это **защитная реакция**. Такой подросток вынужден вести себя агрессивно, становиться иногда инициатором драки, чтобы отстоять свое «я», избежать репутации «слабака», которым можно помыкать. Социальная изоляция оказывается для подростка с отклоняющимся поведением сильнейшим фрустрирующим фактором, способствующим развитию у него агрессивных черт. Именно вследствие фрустрации, состояния повышенной психической напряженности, вызванного совокупностью условий жизни в местах лишения свободы, у некоторых подростков возникают вспышки вербальной и физической агрессии. По существу, для них акт агрессии — это не что иное, как

*Взаимопонимание в общении*

195

**способ психической разрядки**. Кроме того, независимо от преобладающего типа агрессивного поведения у большинства обследованных периодически возникает инструментальная агрессия: они начинают драку, чтобы достичь какую-нибудь значимую цель. В зависимости от конкретных обстоятельств этот тип агрессивного поведения могут демонстрировать подростки, значительно различающиеся по характеру и показателям агрессивности личности.

Таким образом, психологическими корнями и причинами агрессивности подростка могут быть: во-первых, свойства его нервной системы (например, неуравновешенность нервных процессов — преобладание возбуждения над торможением) и природные особенности темперамента (например, возбудимость и сила эмоций). Разумеется, наивно было бы искать прямые корреляционные связи между свойствами нервной системы человека, особенностями его темперамента и агрессивностью: в научной школе В.С. Мерлина давно получены экспериментальные данные о наличии не прямых, а косвенных, опосредствованных связей [62]. Свойства нервной системы и особенности темперамента при неблагоприятных жизненных обстоятельствах (пьющие родители, конфликты в семье, педагогическая запущенность) оказываются опосредствующими факторами психического развития, способствуют формированию у ребенка таких черт характера, как импульсивность, раздражительность, неумение сдерживать себя. Естественно, что в состоянии фрустрации подросток с подобной психической организацией ищет выхода внутреннему напряжению в драке.

Во-вторых, агрессия может быть вызвана необходимостью защитить себя или удовлетворить свои потребности в такой ситуации, в которой молодой человек не видит иного выхода, кроме драки или, по крайней мере, словесных угроз. В-третьих, для некоторых агрессивных подростков участие в драках, утверждение себя в глазах окружающих с помощью кулаков является сознательной линией поведения, отражающей их жизненные принципы, мировоззрение.

196

*Понимание в познании и общении*

Рассмотрим сначала, как понимали ситуации насилия семь подростков, для которых агрессия является способом самоутверждения, завоевания власти в малой группе путем физического подавления других мальчиков из группы.

При осмыслении и понимании первой конфликтной ситуации все испытуемые из контрольной группы школьников сказали, что осуждают поведение Ф. В отличие от них упомянутые семь агрессивных подростков считали поступки Ф нормальными, не противоречащими нормам поведения человека в обществе: «Каждый ведет себя как может, просто у него натура такая — нормальное поведение, особого осуждения оно у меня не вызывает» (исп. Д.Д.).

При понимании второй конфликтной ситуации они полностью оправдывали жестокое избиение Ф и говорили, что поступили бы точно так же. Оправдание жестокости основано у агрессивных подростков, во-первых, на личном опыте: вспоминании положительных эмоциональных переживаний, возникавших после драк. Например, испытуемый А.С.

сказал, объясняя, от чего именно Т почувствовал удовольствие после избияния Ф: «Я тоже получаю удовольствие, хотя сам не понимаю от чего. Разрядка какая-то произошла, может быть, внутренняя». Во-вторых, они одобряют действия Т, поскольку искренне считают драку самым подходящим способом решения межличностных конфликтов. Испытуемый К.В. так ответил на вопрос о его отношении к появлению у Т указанного чувства: «Конечно, это хорошо: наконец-то он размялся, хорошо подрался с кем-то, разбил ему физиономию».

Для этих семи подростков характерно равнодушие или презрение к жертве насилия. Они не пытаются рассмотреть изменившееся положение Ф и увидеть в нем оскорбленного и униженного человека. Напротив, сформировавшийся при чтении первой части рассказа шаблонный образ отрицательного героя способствует появлению у них мстительного чувства удовлетворения от его наказания: «У меня наслаждение такое, что вот так получилось, получает он по заслугам» (исп. А.С.). Соответственно, эти подростки говорили, что одобряют

*Взаимопонимание в общении*

197

издевательства Т над Ф, отраженные в описании четвертой конфликтной ситуации, и сами поступили бы аналогично. На вопрос о том, зачем, с какой целью он стал бы так обращаться с человеком, испытуемый Ф.К. цинично отвечает: «Просто так, чтобы унижить, опустить его».

Ключом к пониманию последней конфликтной ситуации да и, пожалуй, смысла всего рассказа является ответ на вопрос: «За что матросы возненавидели Т?» В тексте есть прямой ответ на него: «Им было унижительно сознавать, что они долгое время терпеливо сносили выходки ничтожества, с которого, за десять минут сумел сбить спесь человек, достававший многим из них лишь до плеча и за два рейса ни разу не повысивший голоса». Шестеро испытуемых ограничились данным ответом, продемонстрировав тем самым поверхностное, констатирующее понимание конфликтной ситуации (седьмой сказал, что вообще не понимает причин ненависти).

Неудивительно, что эти подростки очень неглубоко, упрощенно поняли общий смысл анализируемых межличностных конфликтов. Все они выразили его примерно так, как приведенный на эксперимент под конвоем из карцера Р.Е.: «На каждую силу есть другая сила». Такое понимание ситуаций насилия основано на игнорировании моральных норм нашего общества, оно построено на простом эгоистическом расчете: если этот человек сильнее меня, то его следует опасаться.

Иначе выглядит структура понимания конфликтных ситуаций у подростков с защитным типом агрессивного поведения. Понимание человеком нового материала всегда происходит в процессе его сопоставления с уже известным материалом, чем-то похожим на понимаемый. Прошлый опыт субъекта хранит те эталонные предметные ситуации, образцы, при сравнении с которыми понимается новое, ранее неизвестное. Для подростков с защитной агрессией во время экспериментов по пониманию ситуаций насилия в качестве таких образцов выступали понятия «борьба за справедливость» и «защита человеческого достоинства». Разумеется, в контексте ценностно-нормативной сферы личности агрессивных

198

*Понимание в познании и общении*

подростков эти понятия несколько отличаются по вкладываемому в них содержанию от общепринятых, словарных определений.

Эти подростки (13 человек), анализируя первую ситуацию, характеризовали обращение Ф с членами команды как грубое и бесчеловечное. Они говорили, что, оказавшись на месте Т, заступились бы за матросов или попробовали организовать их для коллективного отпора Ф. Отвечая на вопросы о второй ситуации, испытуемые утверждали, что после победы в драке не стали бы избивать поверженного противника и уж тем более получать от этого удовольствие: «Не понимаю, как можно получить удовольствие оттого, что кого-нибудь избить?» (исп. К.Д.). Тем не менее некоторые подростки положительно оценили

действия Т, приписывая ему только благородное стремление наказать негодяя за унижение людей: «Конечно, это хорошо — он избил того, кто их оскорблял» (исп. М.В.). Эти испытуемые имеют искаженное представление о допустимых методах борьбы за справедливость и потому не умеют провести грань между справедливым возмездием и проявлением низменных, садистских наклонностей бывшего боксера.

Однако по мере чтения рассказа оценка личности Т у большинства подростков из этой группы коренным образом изменилась, Они поняли, что в нравственном отношении Т, в сущности, ничуть не лучше Ф: «Он сам теперь стал унижать Ф так же, как тот прежде унижал матросов» (исп. И.Д.). Для подростков с защитной агрессией характерно умение понять состояние жертвы насилия, войти в положение оскорбленного и униженного человека. Вследствие этого при осмыслении заключительной конфликтной ситуации они стали более сочувственно относиться даже к такому негодяю, как Ф: «Жалко стало Ф — ведь сколько можно-то? Ладно, избил его пару раз, ну а так, чтобы каждый день подходить, унижать по-всякому — жалко любому человеку будет» (исп. Н.А.).

Эмпатия, сочувствие к жертве стало для испытуемых ключом к адекватному пониманию смысла рассказа: нельзя издеваться над человеком, даже если это безусловно плохой чело-

*Взаимопонимание в общении*

199

век; какие бы благородные цели ты перед собой не ставил, унижая негодяя, ты тем самым опускаешься до его уровня и превращаешься в такого же негодяя.

Любопытные противоречия в понимании смысла рассказа наблюдались у тех испытуемых с защитным типом агрессивного поведения, которые оправдывали поступки Т, полагая, что им движет только стремление защитить матросов и воздать должное унижавшему их человеку. Эти подростки, выразив свою неприязнь к Ф при осмыслении первой конфликтной ситуации, сохранили её до конца эксперимента. Они не утруждали себя анализом изменившегося положения Ф в системе межличностных отношений членов команды корабля: «Сочувствия у меня к нему нет, немного презрения к нему испытываю» (исп. И.Д.). Тем не менее они понимали, что матросы возненавидели Т вследствие того, что «им стало жалко Ф — Т его бьет, унижает» (исп. Ц.А.).

Очевидно, что именно искаженные представления подростков о борьбе за справедливость и допустимых методах защиты человеческого достоинства препятствовали формированию у них процессов идентификации с членами команды и эмпатии к Ф. Выявленное в процессе понимания конфликтных ситуаций сочувствие матросов к жертве агрессии зафиксировалось в сознании испытуемых только как факт, полученный в результате познавательной деятельности. Однако знание этого факта не способствовало возникновению у них чувства личного сострадания к оскорбленному и униженному человеку. Неудивительно, что представления о справедливости и нравственные нормы отношения к насилию сыграли доминирующую роль в понимании смысла рассказа: «Т решил, чтобы справедливость наконец восторжествовала и не было больше так, чтобы вся команда из-за какого-то одного по углам прячется. Я полностью поддерживаю Т, другие методы на Ф не подействовали бы» (исп. М.В.).

Аналогичное понимание ситуаций насилия проявилось и у подростков, для которых агрессия — это прежде всего способ психической разрядки (3 человека). Они говорили, что

200

*Понимание в познании и общении*

поступили бы, как Т, потому что считают такое обращение с Ф вполне им заслуженным и справедливым.

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что специфика понимания ситуаций насилия в значительной мере определяется ценностно-нормативной сферой личности агрессивного подростка.

Социальные корни происхождения этических норм и стереотипов поведения испытуемых отчетливо проявились при анализе причин возникновения у них инструментальной агрессии. Протоколы экспериментов свидетельствуют, что главные причины,

побуждающие подростка принимать участие в драках, следует искать в правилах поведения, принятых в референтных для него группах сверстников, в традициях дворовых и уличных компаний: «Почти всякий спор разрешался с помощью кулаков. Так заведено было, не я же первый, я уже учился на традициях двора: если прав, то умей защитить свою правду» (исп. И.Д.). В качестве причин драк назывались также скука, незнание, куда себя деть, алкогольное опьянение, принадлежность к враждующим группировкам: «У нас в городе часто район с районом не ладят. Обычно мы компания на компанию дрались, а так-то, одному, просто неинтересно, скучно» (исп. К.В.).

В беседах с ребятами мне не довелось услышать о примерах положительного воспитательного воздействия на них взрослых, сдерживающего развитие агрессивных наклонностей. Напротив, подростки рассказывали о случаях такого обращения с ними работников милиции и учителей, которое вызывало у них только раздражение и озлобленность. Безусловно, это их субъективное, в отдельных случаях неадекватное восприятие окружающей действительности. Однако в результате этих индивидуальных особенностей социальной перцепции агрессивные подростки чувствуют себя обособленными от мира взрослых и потому не обязаны ориентироваться в своём поведении на многие морально-этические принципы, которых придерживается большинство взрослых. В частности, они знают, что в нашем обществе осуждается жестокость,

*Взаимопонимание в общении* 201

но применительно к дракам считают эту точку зрения несвоевременной, не соответствующей тому, что они видят в действительности: «Всегда так было, уже в привычку вошло, сколько раз я и на воле дрался — всегда бьют до «потери». Упадешь, да ещё ногами начнут лупить» (исп. СИ.). Неудивительно, что поведение агрессивных подростков с таким трудом поддаётся педагогической коррекции: ведь от взрослых они слышат одно, а в жизни видят совсем другое.

Перейду теперь анализу результатов взрослых испытуемых.

**Вторая серия.** В соответствии с конкретной задачей исследования меня интересовали прежде всего те черты личности обследуемых, которые в критических обстоятельствах могут способствовать возникновению у них агрессивных форм поведения. По количественным результатам ответов на вопросы опросника не обнаружено статистически значимых различий между средними величинами ни одного из показателей агрессии, а также индексов агрессивности и враждебности у испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Не выявлено также значимых различий ни по одной из семи шкал опросника между 19 воевавшими «афганцами» и 16 не принимавшими непосредственного участия в боевых операциях.

Если, учитывая мнение западных психологов [152, 180 и др.], принять положение о валидности методики, то это означает: а) обследованные лица, проходившие службу в Афганистане, ничуть не агрессивнее молодых людей из контрольной группы; б) по таким особенностям личности, как агрессивность и враждебность, воевавшие и не воевавшие не отличаются друг от друга. Для объяснения причин отсутствия различий между экспериментальной и контрольной группами по параметру агрессивности можно выдвинуть по меньшей мере две гипотезы.

1. Судя по рассказам самих «афганцев» (как воевавших, так и не принимавших непосредственного участия в боях), очень многие из них к моменту демобилизации ощущали нервное напряжение, даже переутомление и повышенную раздра-

202 *Понимание в познании и общении*

жительность. Возможно, в это время и показатели агрессивности у них были значительно выше, чем в момент эксперимента. Основной контингент обследованных вернулся из Афганистана два и более года тому назад. Они уже прошли начальные фазы периода адаптации к условиям мирной жизни, повзрослели, вследствие чего их предполагаемая повышенная агрессивность могла уменьшиться.

2. Состояние повышенной раздражительности было кратковременным (два-три месяца) и не усилило агрессивность. Обсудим каждую из гипотез, сопоставляя данные опросника с высказываниями испытуемых.

Истоки нервного напряжения участников войны в Афганистане, его объективные причины следует искать в экстремальных условиях их жизнедеятельности во время службы в этой стране. К экстремальным условиям относится жаркий сухой климат, недостаток питьевой воды, плохие санитарно-гигиенические условия, трудности походного быта. И главная причина нервного напряжения — постоянная опасность для жизни. Вот, к примеру, как говорит об этом исп. Г.Б., служивший в роте охраны аэродрома: «Напряжение было. Вы понимаете, мы стояли на посту только ночью, и все время ждешь, откуда она вылетит — твоя пуля. И неизвестно откуда, вот в чем дело». Психическая напряженность возрастает в бою, особенно когда на твоих глазах гибнут товарищи: «Когда теряешь друзей, особенно близких, хочется рвать и метать, убивать их (душманов — В.З.) всех подряд» (десантник В.Л).

Меня интересовало, не переходит ли временное состояние раздражения и злости в озлобленность, т.е. не становится ли оно чертой характера. На вопрос о том, ожесточаются ли они, привыкают ли к ситуациям насилия, большинство служивших в Афганистане ответили отрицательно. Они говорили, что раздражение, напряженность после боя проходят довольно быстро: уже через полчаса они шутят, вспоминают курьезные случаи, происшедшие во время боевой операции. Что же касается отношения человека к ситуациям насилия вооб-

*Взаимопонимание в общении*

203

ще, то, сравнивая данные опросника, ответы испытуемых обеих групп на вопросы о ситуациях такого рода на втором этапе эксперимента, а также их высказывания на третьем этапе, можно заключить, что у демобилизованных воинов, служивших в Афганистане, оно обоснованно отрицательное.

Такое отношение к насилию проявилось у 31-го «афганца» из 35. Основано оно на том, что «они видели убийство людей, как-то осознаешь, что это не игрушка, что вот был человек и нет его» (исп. О.Р.). Вместо того, чтобы привыкнуть к ситуациям насилия и воспринимать их как вполне естественный способ разрешения конфликтов, у большей части обследованных, напротив, развились неприятие актов физического воздействия на человека, эмпатия, сочувствие к его жертвам. Если верить их высказываниям (а не верить у меня нет никаких оснований, ибо весь опыт общения с участниками войны в Афганистане убеждает в том, что подавляющее большинство из них — прямые, честные и порядочные люди), то «чужие боль, страдания они принимают как-то близко к сердцу» (стрелок И.К.). А.Ш., инвалид III группы говорит: «Сострадание к боли другого есть, это более глубоко понимаешь. Здесь все: и сам испытал, и друзей раненых видел. Как говорится, и посмотрел, и в их шкуре побывал — могу это понять. А физическое насилие... ну, только если неизбежно вмешательство грубой силы против насилия, то я за это. Если не понимает уже никаких уговоров, ничего прочего. Бывает, вынуждает человек, необходимо».

Похоже, что решающую роль в отрицательном отношении к ситуациям насилия играют нравственные установки, а не те проявления темперамента индивида, которые вносят определенный вклад в формирование агрессивности как свойства личности. Я имею в виду такие свойства темперамента, как эмоциональная возбудимость и сила эмоций (В.С.Мерлин), которые опосредствованно детерминируют формирование некоторых черт характера человека (вспыльчивость, раздражительность), отраженных в показателях непрямой агрессии опросника Басса-Дарки. Иначе говоря, нравственные нормы

204

*Понимание в познании и общении*

субъекта оказывают большое влияние на оценку им ситуации насилия, чем агрессивные свойства его личности. Этот вывод следует из того, что и на втором, и на третьем этапах эксперимента осуждали физическое насилие и говорили, что сами не стали бы так

поступать, в числе прочих и те «афганцы», у которых индекс агрессивных реакций выше среднегрупповых, и в частности значителен удельный вес не прямой агрессии (раздражение + косвенная агрессия).

Итак, применительно к 31-му «афганцу» из 35-и вторая гипотеза мне представляется более правдоподобной, чем первая: служба в Афганистане не повлияла на деформацию характера молодых людей в сторону увеличения проявлений агрессивных форм поведения; наоборот, служба способствовала формированию нравственных норм осуждения насилия.

Структура личности остальных четырех «афганцев», рассматриваемая под углом зрения наличия в ней свойств, входящих в психологический фактор агрессивности, выглядит иначе. Эти четверо характеризуются, во-первых, тем, что численный показатель индекса агрессивных реакций у них значительно выше среднего по группе. Во-вторых, отвечая на вопросы к тексту с описанием сцен насилия и унижения человека, они говорили, что не только оправдывают героя текста, но и сами стали бы поступать так же. Оправдание унижающих человеческое достоинство Ф действий Т основано у них на убеждении, что моральное воздействие на таких людей, как Ф, бесполезно, поскольку они понимают только аргументы с позиции силы.

После анализа личностных детерминант развития агрессивных черт личности посмотрим, как участники войны понимают предложенную им для осмысления ситуацию.

Изучение процесса понимания предполагает проведение исследования углубленного и развернутого качественного анализа указанного психологического феномена. Однако при большом числе испытуемых качественный анализ весьма эффективно может быть дополнен количественным. Последний способен указать на наличие таких лежащих в основе формирования

*Взаимопонимание в общении* 205

понимания закономерностей, которые трудно уловить при качественной обработке протокола.

Так, количественные результаты понимания первой конфликтной ситуации дают основание для заключения о различии ценностно-смысловых позиций понимающих субъектов двух групп, выражающихся в их отношении к бесчинствам, творимым Ф. На пассивно-декларативном уровне осуждения поведения Ф. позиции всех испытуемых совпадают. Различия проявляются на активно-действенном уровне.

Суть активно-действенного уровня понимания конфликтной ситуации состоит в том, что испытуемый по собственной инициативе, без малейшего побуждающего толчка со стороны экспериментатора анализирует, какие конкретные меры он предпринял бы для сопротивления злу. Тенденция к такому уровню понимания ситуации насилия явно более свойственна «афганцам». Приведенные выше два вывода о совпадении и несовпадении позиций испытуемых на разных уровнях понимания конфликта между Ф и матросами следуют из ответов на вопросы.

Во-первых, отвечая на оценочный вопрос об отношении к поведению Ф, все 67 испытуемых высказали негативное суждение о поступках Ф. Во-вторых, только один «афганец» утвердительно ответил на вопрос: «Если бы вы оказались членом команды этого парохода, вы вели бы себя так же, как остальные — не сопротивлялись Ф?». В то же время в контрольной группе 12 чел. сказали, что не стали бы сопротивляться Ф. 10 «афганцев» и 10 испытуемых из контрольной группы высказались за безоговорочное применение физической силы по отношению к Ф. Остальные предлагали сначала попытаться использовать меры убеждения, морального воздействия на Ф и, только если последние не помогут, прибегнуть к силе.

Аналогично проявились ценностно-смысловые позиции понимающих субъектов в ответах на вопрос об оценке действия Т и как повел бы себя сам испытуемый на месте Т. Из 32 чел. контрольной группы 12 сказали, что пока Ф их не задел, они

206 *Понимание в познании и общении*

повели бы себя так же, как Т., т.е. не стали бы вмешиваться в бесчинства Ф. Из 35 «афганцев» так ответили 5 чел. (четверо из них не принимали участия в боях). Интересно, что эти 17 испытуемых осознают расхождение своей позиции с общечеловеческими моральными нормами и прямо говорят об этом. У них наблюдается явное расхождение между пониманием и действием: человек знает, как следует поступать в ситуациях насилия, у него сформирована соответствующая норма, но она становится регулятором его поведения.

Вторая конфликтная ситуация при рассмотрении ее через призму моральных норм как бы распадается на две части. Сначала Т, вызвав Ф на драку, заступает за друга и защищает свою честь и достоинство. Во второй части предлагаемого текста описывается, как после того, как Ф попытался применить нож, Т жестоко избил поверженного противника и получил от этого удовольствие.

Первую половину ситуации физического насилия испытуемые обеих групп понимают одинаково: они одобряют поведение Т, считая, что в сложившихся обстоятельствах он не мог поступить иначе. Основой понимания, образцом, под который подводятся действия Т, является «борьба за справедливость». Соответственно испытуемые утверждают, что, оказавшись на месте Т и обладая его физическими возможностями, поступили бы так же, т.е. проучили Ф. Расхождения в понимании ситуации, оценке действий Т возникают при чтении второй части. И в экспериментальной, и в контрольной группах значительное число испытуемых сказали, что оправдывают действия Т (явно жестокие. — В.З.) и сами в подобной ситуации поступили бы сходным образом. В контрольной группе так ответили 12 человек, а в группе «афганцев» — 18 (12 из них воевали). Статистический анализ соотношения числа ответивших «да» и «нет» в обеих группах не выявил значимых различий.

Следовательно, ни про одну из групп нельзя утверждать, что среди ее членов преобладает тенденция к оправданию или осуждению жестоких действий Т.

*Взаимопонимание в общении*

207

Если проанализировать психологические причины оправдания поведения Т, то нетрудно обнаружить, что у испытуемых двух групп они принципиально различны. Для «афганцев» решающим фактором в оправдании Т выступает угроза его жизни: Ф применил в драке оружие — нож. Например, В.В., характеризующийся крайне низким значением индекса агрессивных реакций, говорит: «Может быть, я поступил бы так же, потому что он угрожал ножом его жизни». Для участников войны в Афганистане смерть — не абстрактное понятие, они не раз смотрели ей в лицо. Их ответы основаны на убеждении: применению оружия следует противопоставить быстрые, решительные и жесткие контрмеры. Решающий вклад в формирование этого убеждения внес прошлый боевой опыт обследуемых, влияние же агрессивных черт личности если и есть, то весьма незначительное. Последнее следует из того, что у «афганцев», оправдывающих жестокий способ обращения Т с противником, средние значения показателей агрессивных и враждебных реакций статистически достоверно не превышают значения «афганцев», осуждающих действия Т. Другими словами, субъекты, оправдывающие жестокость Т, не являются более агрессивными, чем осуждающие его.

Иначе обстоит дело в контрольной группе. Испытуемые, говорившие, что сами поступили бы так, как Т, обычно объясняли это тем, что в азарте драки не смогли бы остановиться, сдержать в себе долго накапливавшееся раздражение против Ф. Их высказывания подтверждаются сравнительным анализом показателей агрессии. Применение U-критерия Уилкоксона, Манна и Уитни позволяет заключить, что у 12 человек, оправдывающих жестокость Т, средняя величина непрямой агрессии выше аналогичной величины 20 испытуемых, осуждающих действия Т в конце драки ( $p < 0,01$ ). Вместе с тем по параметру прямой агрессии различий между ними не обнаружено. Эти результаты позволяют предположить, что на положительной оценке насильственных действий героя текста сказываются такие особенности понимающего субъекта, как раздражительность и

косвенная агрессивность.

208 *Понимание в познании и общении*

Психологический анализ понимания третьей конфликтной ситуации не выявил существенных различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп. В частности, подавляющее большинство из них позитивно оценили реакцию Т на насилие Ф по отношению к Д. Испытуемые говорили, что и сами, увидев издевательство над другом, тоже вышвырнули бы Ф за дверь. Основой понимания, социальным образцом, под который подводились понимаемые события, в этом случае явилось «наказание негодяя». По ответам на вопросы к заключительной конфликтной ситуации видно, что во время чтения последней части текста число испытуемых, осуждающих поступки Т, резко возрастает. Например, в группе «афганцев», уже не 18, а только 6 чел. сказали, что стали бы действовать подобным образом (четверо из них — упоминаемые ранее субъекты с высокой агрессивностью, а двое других считали, что именно таким должно быть справедливое наказание за издевательство над людьми). Констатирующее поверхностное понимание сути конфликта возникало у «афганцев», проявивших безразличие к Ф — жертве насилия, не увидевших в нем униженного и оскорбленного человека. Отвечая на соответствующие вопросы, они говорили, что у них 1) нет ни презрения, ни сочувствия к Ф или 2) есть чувство презрения к нему, но нет сочувствия, поскольку «он был и остается негодяем».

Другие испытуемые основательнее проанализировали основные отношения конфликтной ситуации и потому глубже поняли ее. Глубокое понимание ситуации возникает в том случае, если понимающий субъект ясно осознает, что Т унижает другого человека не только потому, что хочет наказать его за бесчеловечное обращение с матросами, а заодно показать последним, какому трусу и ничтожеству они подчинялись. Главный побудительный мотив поведения Т — в его садистских наклонностях и низменном желании получить удовольствие от морального уничтожения негодяя. Осознав это, уже нетрудно понять, что матросы возненавидели Т за жестокое обращение с хотя и плохим, но все-таки человеком.

*Взаимопонимание в общении*

209

Осуществление приведенной выше цепочки умозаключений представляет собой процесс формирования понимающим субъектом основного смысла событий. Выявление испытуемым этого смысла означает глубокое, т.е. не констатирующее, а интерпретирующее понимание ситуации насилия. Выявили основной смысл, глубоко поняли суть конфликта между Т и командой «афганцы», сказавшие, что положение, в котором оказался Ф, вызывает у них теперь не презрение, а сочувствие: «Чего его уже презирать-то? Даже жалко как-то» (исп. И.К.).

Таким образом, результаты экспериментов позволяют выдвинуть гипотезу: одним из ключевых моментов понимания ситуации насилия субъектом-наблюдателем оказываются его сочувствие, эмпатия к жертве; в частности, эмпатия помогает адекватно оценить побудительные мотивы и психологические особенности личности человека, совершающего акт насилия.

Завершая психологическое исследование понимания ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства, обратимся к характеристике тех выводов, которые делают «афганцы», ознакомившись с предложенными ситуациями, к анализу их заключений о смысле происходящего. Констатирующее и интерпретирующее понимание четвертой конфликтной ситуации решающим образом сказалось на определении испытуемым смысла всего прочитанного отрывка. «Афганцы», глубоко понявшие ситуацию унижения Ф, считали, что главный смысл прочитанного в том, что «всегда надо поступать по-человечески, нельзя превращать человека в скотину»; «описаны два негодяя: как один уничтожил другого»; «такие жестокие люди, как Т и Ф, не нужны нашему обществу» и т.п.

Основной вывод, лейтмотив их высказываний — нельзя унижать человека, даже если это

такой плохой человек, как Ф. Для испытуемых, принявших предложенный автором прямой ответ на ключевой вопрос к последней части отрывка, смысл прочитанного был в другом. Лейтмотивом их высказываний являлась борьба за справедливость и наказание зла: «добро должно уметь защитить себя, оно должно быть с кулаками, но Т уж как-то слишком...»; «Т боролся за справедли-

210 *Понимание в познании и общении*

вость, но ему надо было не в одиночку, а с командой», «я за Т, но не до конца» и т.п.

Итак, исследование показало, что взаимопонимание людей в конфликтной ситуации с применением насилия зависит от нескольких факторов.

Первый из них — степень выраженности агрессивных свойств личности субъектов общения. Субъектам с высокой и низкой личностной агрессивностью оказывается трудно достичь взаимопонимания по вопросам допустимости применения аргументов с позиции силы при разрешении споров и конфликтов.

Второй фактор, препятствующий взаимопониманию, — индивидуальные различия в оценках поведенческих проявлений инструментальной агрессии (например, защитной агрессивности при обороне от разбойных нападений, поведении в колонии или на войне).

Люди, находящиеся в разных ролевых позициях, по-разному оценивают ситуации насилия и унижения человеческого достоинства и потому трудно ожидать взаимопонимания между ними.

Наконец, существенную роль в формировании взаимопонимания играют нравственные качества личности субъектов общения. Глубокое понимание ситуации коммуникантами зависит от их способности уловить тонкую грань, отделяющую самооборону от агрессивных действий, а также осознанного желания проявить сочувствие к жертве насилия.

Перечисленные факторы отражают индивидуальное своеобразие ценностно-смысловых позиций субъектов общения. Взаимодействие и взаимовлияние ценностно-смысловых позиций коммуникантов оказывает решающее влияние на соблюдение или несоблюдение общающимися основных условий взаимопонимания и, в конечном счете, понимания людьми друг друга.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ ПОНИМАНИЯ

Проведенный теоретический и экспериментальный анализ дает основание для вывода о существовании психологии понимания как самостоятельного научного направления — особой отрасли психологического знания. Причем, такой отрасли, которая представляет несомненный интерес не только для психологов-исследователей. В современных российских условиях проблема понимания приобретает, пожалуй, еще большее значение в различных областях практики: при квалификации правонарушений, честных и нечестных поступков политиков и журналистов, обмана в бизнесе, индивидуальных различий понимания отдельных статей законов и т.д.

Между тем как в отечественной, так и в мировой психологической литературе разные аспекты сложного и семантически многопланового феномена понимания буквально рассеяны в статьях и книгах. Есть несколько монографий, посвященных взаимопониманию и межличностному пониманию, но обобщающих психологических монографий, авторы которых рассматривали бы понимание как комплексную проблему (понимание в познании, мышлении, коммуникации, искусстве и т.п.) мне найти не удалось. Индикатором недостаточной сформированности психологии понимания как научного направления является отсутствие курсов лекций в университетах и учебников по этой теме.

Я далёк от мысли, что, прочитав книгу, читатель получит абсолютно полное представление о психологии понимания. Как отмечалось во введении, такая задача и не ставилась. Однако я надеюсь, что контуры этой отрасли психологического знания и

основные направления исследований в книге нашли адекватное отражение.

212 *Понимание в познании и общении*

Основной замысел книги состоял в том, чтобы описать и систематизировать основные понятия и категории, которые образуют психологию понимания.

**Обобщенное определение понимания.** Понимание представляет собой такой психологический феномен, в котором наиболее существенными являются два аспекта.

Первая особенность понимания заключается в том, что понимая факты, события, ситуации мы всегда выходим за непосредственные границы понимаемого и включаем его в какой-нибудь более широкий контекст.

Второй отличительный признак понимания как психического образования заключается в том, что для того чтобы что-либо понять мы всегда должны соотнести понимаемое с нашими представлениями о должном.

Кратко рассмотрю эти две особенности понимания

Первая: суть понимания всегда состоит в том, чтобы за данным увидеть нечто иное, за очевидным — неочевидное. Другими словами, суть заключается в различении предметного содержания того, что нужно понять, и смысла, который скрывается за этим содержанием. Этот тот смысл, который должен породить или выявить понимающий.

Понимание — это процесс и результат порождения смысла понимаемого. А смысл для нас проявляется в том, что это наше познавательное и эмоциональное отношение к объекту понимания. Отношение конкретно проявляется в характере мыслительных действий с содержанием понимаемого. Я имею в виду такие действия, которые направлены на выход за непосредственные границы содержания и включение понимаемого в более обобщенную картину мира. Причем, это относится не только к пониманию предметного мира, но и к пониманию человека человеком. Например, есть известный афоризм: «Понять Канта — значит выйти за его пределы». Соответственно смыслом любого романа является не его сюжет, т.е. предметное содержание, а те выводы, которые мы делаем, прочитав роман. Вспомните «Анну Каренину»: ведь нельзя же его смысл свести просто к банальному любовному треугольнику и трагической гибели Анны.

Таким образом, понимание всегда состоит в выходе за пределы наличного содержания и интерпретации его с

*Заключение*

213

позиции какого-то конкретно-ситуативного и культурно-исторического контекста.

Второй отличительный признак понимания — это сопоставление понимаемого с ценностными представлениями понимающего субъекта, с принимаемыми им социальными, групповыми, моральными и другими нормами поведения. Если то, что человеку необходимо понять, расходится с тем, что он ожидает в соответствии со своими представлениями о мире, то у него возникают трудности с пониманием ситуации.

Понятое знание о мире обязательно включает представление понимающего субъекта о том, каким должен быть мир. Понимание в этом смысле и есть процесс и результат сопоставления существующего с должным. Это положение образно и лаконично выражено в прошлом веке писателем В.Ф. Одоевским: «Два труда подлежит человеку в сей жизни: понять то, что существует и что должно существовать».

Итак, для того чтобы понять, сформировать для себя смысл понимаемого, мы, во-первых, должны включить то, что нужно понять в какой-то уже известный нам из опыта контекст. И, во-вторых, соотнести понимаемое со своими ценностно-нормативными представлениями.

**Ключевыми понятиями психологии понимания** являются следующие: понимающий субъект, содержание и смысл понимаемого, формы понимания, условия понимания, знания как психологические предпосылки и основание формирования понимания, межличностное понимание и взаимопонимание в общении.

Понимающим субъектом я называю человека, попадающего в ситуации, которые необходимо понять. Например, если кто-то разобрал ваши механические часы и вы хотите

понять, как их собрать. В экспериментах по решению мыслительных задач, пониманию негативных явлений шестидеся-тых-восьмидесятых годов, пониманию человеком ситуаций насилия и других были выявлены две основные группы факторов, которые детерминируют формирование понимания. Во-первых, фактор активности понимающего субъекта. Характер понимания всегда зависит от направленности нашей активности в познании и общении: от того, какую задачу мы

214 *Понимание в познании и общении*

ставим; проявляем ли интерес к партнеру по общению; какие моральные принципы стремимся воплотить в конкретные поступки (например, убеждения о допустимости применения силы в межличностных конфликтах). Во-вторых, фактор личностной обусловленности понимания, т.е. детерминации характера возникающего у субъекта понимания его нравственными, волевыми и эмоционально-коммуникативными качествами, интернальностью-экстернальностью, личностной агрессивностью, склонностью к моральной рефлексии и т.п.

Соотношение содержания и смысла понимаемого. Понимание субъектом любого факта, события, ситуации представляет собой формирование их смысла в процессе мысленного оперирования, умственных действий с ними. В процессе оперирования, например решения мыслительной задачи, человек не только выявляет предметное содержание понимаемого материала, но и формирует его смысл. Смыслом для субъекта оказывается познавательное отношение к содержанию понимаемого. Познавательное отношение конкретно проявляется в способе интерпретации понимаемого материала, т.е. в таких мыслительных операциях и действиях с содержанием понимаемого, которые направлены на выход за непосредственные границы содержания. Выходя за пределы содержания, человек включает понимаемый фрагмент мира в более общий контекст и соотносит его с какой-то уже известной ему ситуацией-образцом. В частности, смысл любого рассказа, повести или романа заключается не в их предметном содержании, фабуле, а в отношении читателя к прочитанному. Отношение обычно представлено в характере интерпретации содержания — выводах, предположениях, ответах на вопросы и т.п.

Экспериментальное исследование соотношения содержания и смысла понимаемого осуществлялось на материале психологического анализа формирования операциональных смыслов задачи на разных стадиях ее решения. Проведенные эксперименты позволили не только уточнить соотношение познания, мышления и понимания. Они также подтвердили существование различных форм понимания.

В психологии понимания доказано, что в ситуациях, в которых нужно что-либо понять, у людей могут возникать

*Заключение* 215

по меньшей мере три различающиеся по психологическим механизмам формы понимания. То, какая форма понимания возникает у субъекта, обусловлено прежде всего характером конкретной ситуации и его мыслительной деятельности. Иначе говоря, в какие объективные обстоятельства, требующие понимания, попадает человек и какую задачу он решает в этих обстоятельствах.

Если встретившись с чем-то новым, мы просто хотим узнать, что это такое и этим ограничиться, то в таком случае мы решаем задачу на распознавание. При решении задачи на распознавание у человека возникает понимание-узнавание объекта, события, ситуации и т.п. Так мы поступаем, когда просматриваем утром газету, откладывая на вечер более внимательное ее прочтение. Если человек выдвигает гипотезу, делает предположение о том, к какой области относится объект, то он решает задачу на доказательство. Так вынужден поступать ботаник, когда обнаруживает неизвестное ему ранее растение и пытается классифицировать его. При решении задачи на доказательство у нас возникает понимание-гипотеза. Если мы попадаем в такую ситуацию, как в примере с часами, то главное, что нужно для понимания, — это объединить элементы понимаемого в целое. В этом случае мы решаем задачу на объединение, конструирование целого из частей. При

решении задачи на конструирование, субъект достигает понимания-объединения. Для возникновения понимания фактов, событий, явлений в нашей психике должны реализоваться целевое и мнемическое обобщенные условия понимания. Целевое условие понимания формулируется так: человек обычно понимает только то, что соответствует его прогнозам, гипотезам, целям. Мнемическое условие: человек понимает только то, что он может соотнести со своими знаниями, что не противоречит его прошлому опыту — для понимания всегда нужны некоторые предварительные знания о понимаемом. Для возникновения взаимопонимания в общении дополнительно должны реализоваться эмпатическое и нормативное обобщенные условия понимания. Эмпатическое условие: нельзя понять другого человека, не вступив с ним в личные отношения, не проявив эмпатию по отношению к нему. Нормативное условие: для достижения вза-

216 *Понимание в познании и общении*

имопонимания в коммуникативных ситуациях люди должны исходить из одних и тех же постулатов общения и соотносить предмет обсуждения с одинаковыми социальными образцами, нормами поведения. Психологические закономерности реализации условий понимания в общении были изучены на примере анализа причин непонимания невоинскими людьми участников войны в Афганистане. Эксперименты показали, что нарушение коммуникантами условий понимания действительно является основной причиной взаимного непонимания людей. Другой причиной оказались искажения в нравственном сознании многих наших невоинских соотечественников.

Знания являются психологическими предпосылками и основанием формирования понимания. Разнообразные знания всегда оказываются не главной целью понимания, а лишь его средством. Человек понимает не знание, а мир, реальность, отраженную в знании. Для психологического анализа понимания наиболее существенными являются две характеристики знания — его истинность и ценность для субъекта. Определение ценности знания о понимаемом предмете, событии, явлении непосредственно вплетено в психологическую ткань понимания. Оно является обязательной предпосылкой возникновения и развития понимания. А установление истинности знания о понимаемом не имеет прямого отношения к феноменологии понимания.

Роль истинностных и ценностно-смысловых компонентов знания в формировании понимания в современной науке представлено в виде анализа соотношения содержания понятий истины и правды. Было обнаружено, что психологическое понятие «правда» отличается от логической категории «истина». Истину мы познаем, а правду понимаем. Истина — это категория, характеризующая только соответствие знания действительности. Истина представляет собой конечную цель и результат познания. Понятие правды включает в себя не только соответствие знания действительности, но и субъективное ценностное отношение человека к истинному знанию (например, моральную оценку). Кроме того, психологическое содержание правды включает интенцию, установку так или иначе использовать правдивые сведения в коммуникативных ситуа-

*Заключение* 217

циях. Следовательно, в отличие от истины правда не является конечной целью познания и общения. Она всегда высказывается нами для чего-то, т.е. с определенной целью, которую наши собеседники должны правильно понимать.

Как теоретические исследования, так и эксперименты показали, что в межличностном общении возникают различные типы понимания правды — инструментальная правда, нравственная правда и рефлексивная правда. Конкретный тип понимания правды зависит от целей субъектов общения и их моральных принципов. Если субъект, высказывая истинное суждение, рассматривает его с монологических позиций, учитывает только свои интересы, то он понимает высказывание как инструментальную правду. Если главным для человека является анализ характера воздействия истинного высказывания на собеседника, то субъект понимает последнее как нравственную правду. Наконец в тех случаях, когда субъект колеблется, сомневается в своем моральном праве высказывать истинное

суждение о другом человеке, он понимает его как рефлексивную правду.

Семантическими антиподами трех типов понимания правды являются инструментальная, нравственная и рефлексивная ложь. Если человек осознанно использует ложь для каких-то личных целей (например, получения выгоды, избежания наказания, повышения авторитета в глазах окружающих и т.п.), то он понимает неистинное высказывание как инструментальную ложь. Если субъект полагает, что искажает факты ради блага другого человека, то он понимает искажение истины как нравственную ложь. Это «ложь во спасение»: например, говорить матери, что ее сын жив, когда точно известно, что он убит на войне. Наконец бывают ситуации, в которых человек понимает, что ложь необходима для облегчения страданий другого человека. Одновременно он осознает и то, что солгав, будет испытывать муки совести. Если решение об искажении фактов все же принимается, то ложь называется рефлексивной.

Изучение понимания в общении выявило определенные различия в психологическом содержании понятий «межличностное понимание» и «взаимопонимание».

Межличностное

218 *Понимание в познании и общении*

понимание людей формируется в разных ситуациях в течение продолжительного отрезка времени. Межличностное понимание субъектами общения друг друга — это понимание целей, мыслей, личностных черт партнеров, а также прослеживание мотивов поступков и объяснение ценностных представлений. В отличие от межличностного понимания взаимопонимание предметно обусловлено и имеет ситуативный характер. Взаимное понимание или непонимание людей в общении обычно возникает по конкретным вопросам.

Перечисленные ключевые понятия образуют лишь общие контуры новой области общепсихологических исследований — психологии понимания. Дальнейшие научные поиски в намеченных в книге направлениях, несомненно, не только приведут к увеличению числа основных понятий психологии понимания, но и будут способствовать углублению наших представлений об их содержании и смысле. Наиболее перспективными работами, которые могут внести существенный вклад в создание психологической теории понимания, мне представляются исследования смыслообразования и ценностно-смысловых позиций понимающих субъектов. Это ключевой аспект проблемы, без изучения которого нельзя достичь ощутимых успехов в создании адекватных научных представлений о психологической природе понимания. Естественно, что для достижения такой цели психологам предстоит решить немало теоретических задач и провести много экспериментов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахманов Р.А. Психологические проблемы послевоенной адаптации ветеранов Афганистана // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 131-134.
2. Абдурахманов Р.А. Психологические трудности общения и их коррекция у ветеранов боевых действий в Афганистане. Автореф. канд. дис. ..психол. наук. М. 1994.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
4. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т.14. № 4. С. 39-55.
5. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-пси-хологическая концепция С.Л. Рубинштейна. М., 1989.
6. Автоматизированная система научных исследований коллективного пользования АСНИ МЭИ // Вопросы кибернетики: Планирование и автоматизация эксперимента в научных исследованиях. М., 1982. С. 3-18.
7. Автономова Н.С., Филатов В.П. Понимание как логико-гносеологическая проблема // Вопросы философии. 1981. № 5. С. 164-169.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л. 1968. .

9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.П., 1980.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1980.
11. Анцыферова Л.И. Методологические принципы и проблемы психологии // Психологический журнал. 1982. Т.3. № 2. С. 3-17.
12. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. М., 1993.
13. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Кобелев В.В., Тихомиров О.К. Диалог с ЭВМ: психологические аспекты// Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 25-34.
14. Барабанщиков В.А., Кольцова В.А. Гуманизм, системность, общение // Психологический журнал. 1992. Т.13. № 3. С. 6-13.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1979.
16. Белнап Н., Стил Т. Логика вопросов и ответов. 1981.
17. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. М., 1979. Т.П. С. 32-59.
18. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л., 1965.
19. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.1982.
20. Болинджер Д. Истина — проблема лингвистическая // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987. С. 23-43.
- 220 *Понимание в познании и общении*
21. Бохарт А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией // Иностранная психология. 1993. Т.1. № 2. С. 57-62.
22. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109-117.
23. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970.
24. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.
25. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статьи 1-3) // Психологический журнал. № 6. 1991, 1992, 1993.
26. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Минск, 1990.
27. Быстрицкий Е.К. Научное познание и проблема понимания. Киев, 1986.
28. Быстрицкий Е.К., Филатов В.П. Теория познания и проблема понимания // Гносеология в системе философского мировоззрения. М., 1983. С. 273-304.
29. Валери П. Об искусстве. М., 1976.
30. Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. М., 1982.
31. Величковский Б.М. Анализ процессов понимания // Современная когнитивная психология. М., 1982. С. 221-237.
32. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.
33. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988.
34. Гейзенберг В. Что такое «понимание» в теоретической физике // Природа. 1971. № 4. С. 75-77.
35. Горский Д.П. Проблема значения (смысла) знаковых выражений как проблема их понимания // Логическая семантика и модальная логика. М., 1967. С. 54-83.
36. Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учениками задач в совместной деятельности. Автореф. дис. ..канд. психол. наук. М., 1985.
37. Грязнов Б.С. Научная проблема и ее познавательные функции// Логика научного поиска. 4.2. Свердловск, 1977. С. 32-34.
38. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 126-137.
39. Давыдов А.А. Объем выборки // Социологические исследования. 1988. № 6. С. 83-89.
40. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
41. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.

42. Емельянов Е.Н. Процессы взаимопонимания в первичном научном коллективе // Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. Социальная психология научного коллектива. М., 1987. С. 10-80.
43. Еремеев Б.А. Об одном подходе к изучению социальной перцепции // Вопросы познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар, 1977. С. 12-20.
44. Жекулин С.А. Процессы понимания устройства механизмов // Материалы совещания по психологии. М., 1957. С. 452-458.
45. Журавлев А.Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом // Психологический журнал. 1983. Т.4. № 1. С. 57-67.
46. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.
47. Завалишина Д.Н., Пушкин В.Н. Об узнавании в процессе решения задач // Психология и техника. М., 1965. С. 233-247.
48. Заявление о насилии (позиция ученых в форме пяти утверждений) // Психологический журнал. 1987. Т.8. № 2. С. 18-20.
49. Знаков В.В. Психологическое исследование стереотипов понимания личности участников войны в Афганистане // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 108-116.
50. Знаков В.В. Самооценка правдивости и понимание субъектом честности // Психологический журнал. 1993. Т.14. № 5. С. 13-23.
51. Знаков В.В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. М., 1993.
52. Знаков В.В. Индивидуальные различия понимания обмана в малом бизнесе // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 6.
53. Иванов В.В. Знаковые системы научного поведения // Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы. 1975. № 9. С. 3-9.
54. Ильясов И.И., Можаровский А.Л. Рефлексия как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 113-121.
55. Интеллект человека и программы ЭВМ / Под ред. Тихомирова О.К. М., 1979.
56. Казаченок Т.Г., Громыко И.Н. Античные афоризмы: тематический сборник. Минск, 1987.
57. Кайоль М., Фаррени А., Прад А. Усовершенствованный метод поиска по образцу, учитывающий неточность смысла // Представление знаний и моделирование процесса понимания. Новосибирск, 1980. С. 135-152.
58. Ковалевская О.В. Диалектика объективного и субъективного в процессе понимания. Канд. дис. Л. 1980.
- 222 *Понимание в познании и общении*
59. Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. М., 1985.
60. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики» // Вопросы психологии. 1972. № 1. С. 99-110.
61. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.
62. Колчина Л.П. Связь поведенческого, вербального показателей социальной агрессивности и агрессивности при фрустрации // Темперамент. Пермь. 1976. С. 45-64.
63. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М., 1980.
64. Кон И.С. В поисках себя. М., 1984. С. 296-297.
65. Кондратьев В. Не только о своем поколении // Коммунист. 1990. № 7. С. 113-124.
66. Кондратьева СВ. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 143-147.
67. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М., 1990.
68. Костюк В.Н. Объяснение, предсказание, понимание // Логико-гносеологические исследования категориальной структуры мышления. Киев, 1980. С. 246-261.

69. Костюк Г.С. О психологии понимания // Избранные психологические труды. М., 1988.
70. Крижанская Ю.С. Влияние социальных установок на восприятие в массовых коммуникациях: Автореф. дис. . канд. психол. наук. Л., 1985.
71. Кудрина Т.С. Уровни понимания учащимися смысла задачи // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. С. 140-144.
72. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М. 1985.
73. Куницына В.Н. Влияние уровня развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности старшего школьника на восприятие им человека // Проблемы общей, социальной и инженерной психологии. Л. 1968. С. 137-143.
74. Куницына В.Н. Некоторые особенности восприятия подростком другого человека // Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете. Л., 1969. С. 116-119.
75. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск, 1983.
76. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск, 1988.
77. Левитов Н.Д. Психология труда. М., 1963.
78. Лекторский В.А. Междисциплинарный и философский подход к проблеме понимания// Вопросы философии. 1986. № 7. С. 65-69.
79. Лендел Ж. О понимании учителей школьниками 8-10 классов. Ав-тореф. дис. ..канд. психол. наук. М., 1979.

*Литература*

223

80. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 106-123.
81. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
82. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993.
83. Ливанова А., Ливанов В. «Вторая степень понимания». М., 1988.
84. Личностный дифференциал. Методические рекомендации. Л., 1983.
85. Ловицкий В.А. Система, понимающая естественный язык // Кибернетика. 1981. № 1. С. 117-127.
86. Ломов Б.Ф. Психологические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 124-135.
87. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
88. Луцкий А. «Афганцы» среди нас. Что показал социологический опрос // Побратим. 1990. № 2. С. 5.
89. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
90. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Андреевой Г.М., Донцова А.И. М., 1981.
91. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина. Л., 1977. С. 61-89.
92. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983.
93. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1982.
94. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
95. Назаретян А.П. Об одном способе информационно-кибернетического анализа психологических проблем общения: тезаурусно-целевой подход // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 96-105.
96. Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. М., 1976.
97. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе, 1990.
98. Новые исследования в зарубежной лингвистике. Вып. XII. М., 1983.
99. Обозов Н.Н. Межличностные отношения Л., 1979.
100. Объяснение и понимание в науке. М., 1982.
101. Огурцов А.П. Дисциплинарное знание и научные коммуникации // Системные исследования: Ежегодник, 1979. М., 1980. С. 299-325.
102. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей //

- Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 139-141.
103. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
104. Пирьев Г.Д. Понимание и гипотеза в процессе решения технической задачи // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 22-29.
105. Полани М. Личностное знание. М., 1985.
- 224 *Понимание в познании и общении*
106. Понимание // Философский словарь. М., 1989. С. 493-494.
107. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967. С. 83-103.
108. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
109. Проблема общения в психологии / Под ред. Ломова Б.Ф. М., 1981.
110. Психология межличностного познания. /Под ред. Бодалева А.А. М., 1981.
111. Ракитов А.И. Понимание и рациональность// Вопросы философии. 1986. № 7. С. 69-73.
112. Роговин М.С. Динамика соотношения понимания и перевода в познании // Вопросы философии. 1981. № 2. С. 132-144.
113. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 241-282.
114. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
115. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
116. Русина Н.А. Изучение оценочных эталонов и социальных стереотипов с помощью семантических измерений // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 96-105.
117. Самсонов Р.М. Сопричастность как психологическая категория // Материалы IV Всесоюз. съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971. С. 204.
118. Селицкая Л.А. Гносеологическая природа понимания. Канд. дис. Л., 1976.
119. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. М., 1971.
120. Славская К.А. Мысль в действии М., 1968.
121. Слэйгл Д. Искусственный интеллект: Подход на основе эвристического программирования. М., 1973.
122. Советский энциклопедический словарь. М., 1989.
123. Соколов Е.Н., Терехина А.Ю., Ребрик СБ. Геометрическая модель структуры знания // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 130-138.
124. Столин В.В. Самосознание как объект психодиагностики// Общая психодиагностика. М., 1987. С. 245-254.
125. Телегина Э.Д. Психологическая регуляция и саморегуляция творческой мыслительной деятельности человека. Автореф...докт. пси-хол. наук. М., 1993.
126. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.
127. Тихомиров О.К. Теоретические проблемы исследования бессознательного// Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 31-39.
128. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
129. Уинстон П. Искусственный интеллект. 1980.
130. Ухтомский А.А. Уловить содержание и смысл бытия // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 2. С. 137-152.
- Литература* 225
131. Ушакова Т.Н. Психология речи и психоллингвистика // Психологический журнал. 1991. Т.12. № 6. С. 12-25.
132. Филатов В.П. Научное познание и мир человека. М., 1989.
133. Флетчер Дж. Вьетнам и Афганистан: жизнь и литература// Иностранная литература. 1990. № 3. С. 157-165.
134. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
135. Чарняк Ю. Умозаключения и знания // Новое в зарубежной лингвистике М., 1983. Вып. XXII. С. 171-207.
136. Шенк Р., Лебовиц М., Бирнбаум Л. Интегральная понимающая система // Новое в зарубежной лингвистике: М., 1983. Вып. XXII. С. 401-444.

137. Шехтер М.С. Зрительное опознание: Закономерности и механизмы. М. 1981.
138. Шилков Ю.М. Гносеологические основы мыслительной деятельности. С.-Пб., 1992.
139. Юдин Б.Г. Объяснение и понимание в научном познании // Вопросы философии. 1980. № 9. С. 52-54.
140. Якиманская И.С. Восприятие и понимание учащимися чертежа и условий задачи в процессе ее решения // Применение знаний в учебной практике школьников. М., 1961. С. 54-137.
141. Aggression. Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven der Aggressionsforschung / Hilke R., Kempf W. (Hrsg.). Bern. 1982.
142. August S.E., Dyer M.G. Understanding analogies in editorials // Proceedings of the Ninth International Joint Conference on Artificial Intelligence. Los Angeles. 1985. V.2. P. 845-847.
143. Bachman I.G., O'Malley P.M. Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment // Journal of personality and social psychology. 1977. V.35. № 6. P. 365-380.
144. Basic processes in reading: Perception and comprehension / Ed. by Leberge D., Samuels S.J. New Jersey, 1977.
145. Bennet J., Engelmores R.A. A knowledge based consultant for structural analysis // Proceeding of the Sixth International Joint Conference on Artificial Intelligence. Tokyo, 1979. V.I. P.79-81.
146. Bransford J.D., Johnson M.K. Consideration of some problems of comprehension // Visual information processing. N.Y.-London, 1973. P. 383-438.
147. Bransford J.D., McCarroll N.S. A sketch of cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend // Cognition and symbolic processes. New Jersey, 1974. P. 189-229.
- 226 *Понимание в познании и общении*
148. Brewer W.F. The problem of meaning and interrelations in higher mental processes // Cognition and symbolic processes. New Jersey, 1974. P. 263-298.
149. Brown J.S., Burton R.R. Multiple representation of knowledge for tutorial reasoning // Representation and understanding. N.Y., 1975. P. 311-350.
150. Bruschlinski A.W., Tichomirow O.K. Zur Psychologie des Denkens. Berlin, 1975.
151. Bumbler K. Empathie. Munchen, 1978.
152. Buss A.H. The psychology of aggression. N.Y., 1961. P. 169-181.
153. Capps W.H. The unfinished war: Vietnam and the American conscience. Boston, 1982.
154. Clark H.H. Bridging // Thinking: Readings in cognitive science. Cambridge, 1974. P. 411-420.
155. Clark H.H. Inferences in comprehension // Basic processes in reading: Perception and comprehension. New Jersey, 1977. P. 243-263.
156. Clark H.H., Clark E.V. Psychology and language. N.Y., 1977.
157. Clark H.H., Lucy P. Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests // Journal of verbal learning and verbal behaviour, 1975. V.14. № 1. P. 56-72.
158. Cognition and symbolic processes / Ed. by Weimer W.B., Palermo P.S. New Jersey, 1974.
159. Cognitive processes in comprehension / Ed. by Just M.A., Carpenter P.A. New Jersey, 1979.
160. Cohen H. Das Verstehen and historical knowledge // American philosophical quarterly, 1973. V.IO. P. 299-306.
161. Colby K.M. et al. Artificial paranoia // Artificial Intelligence. 1972. № 2. P. 1-25.
162. Davis R. Interactive transfer of expertize acquisition of new inference rules // Artificial Intelligence. 1979. V.12. № 2. P. 121-157.

163. Davis R., Buchanan R., Shortliffe E. Production rules as a representation for a knowledge-based consultation program // Artificial Intelligence. 1977. V.8. № 1. P. 215-223.
164. Dechant E.V., Smith H.P. Psychology in teaching reading. N.Y., 1977.
165. Dijk T.A. van. Opinions and attitudes in discourse comprehension // Language and comprehension. Amsterdam, New York, Oxford, 1982. P. 35-51.
166. Egendorf A.H. Healing from the war: Trauma and transformation after Vietnam. Boston, 1985.
167. Emery E.E. Empathy: Psychoanalytic and client-centred // American Psychologist. 1987. V.42. № 5. P. 513-515.

*Литература* 227

168. Fein E.B. Veterans from 2 armies and 2 wars finding shared wounds in Moscow // The New York Times. October 3. 1988.
169. Franks J.J. Toward understanding understanding // Cognition and symbolic processes. New Jersey, 1974. P. 231-261.
170. Frase L.T. Purpose in reading // Cognition, curriculum and comprehension. Newark, 1979. P. 42-64.
171. Gilhooly K.J. Thinking: directed, undirected and creative. L., 1982.
172. Grice H. Logic and conversation // Syntax and semantics, V.3. N.Y., 1975. P. 41-58.
173. Hamilton D.L., Rose T.L. Illusory correlation and the maintenance of stereotypic beliefs // Journal of personality and social psychology. 1980. V.39. № 5. P. 832-845.
174. Hamlyn D.W. Person perception and our understanding of others // Understanding other person. Oxford, 1974. P. 1-36.
175. Haykawa S.J. On understanding and being understood // Communication: The art of understanding and being understood. N.-Y., 1963. P. 9-22.
176. Hiebsch H. Interpersonelle Wahrnehmung und Urteilsbildung. Berlin, 1986.
177. Hormann H. Meinen und Verstehen. Grundzuge einer psychologischen Semantik. Frankfurt am Main, 1978.
178. Inference and comprehension // Thinking: Readings in cognitive science. Cambridge, 1977. P. 340-432.
179. Kanal P.V. Understanding and charity. Chandagarh, 1981.
180. Kaplan R.M. The measurement of human aggression // Aggression in children and Youth. N.Y., 1984. P. 44-72.
181. Kintch W., van Dijk T.A. Toward a model of text comprehension and production // Psychological review. 1978. V.85. № 5. P. 363-394.
182. Klee H., Eysenck M.W. Comprehension of abstract and concrete sentences // Journal of verbal learning and verbal behavior. 1973. V.12. № 5. P. 522-529.
183. Krause W. Problemlosen-Stand und Perspektiven. Teil 2 // Zeitschrift fur Psychologie. 1982. Bd.190. H.2. S. 141-169.
184. Krause W. Zum Klassifikation von Problemen und zum Instruktionsverstehen // Optimierung von kognitiven Arbeitsanforderungen. Berlin, 1980. S. 56-61.
185. Krausslach J., Duwer F.W., Fellberg G. Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast. Munchen, 1977.
186. Lange G. Verstehen in der Psychodiagnostik. Eine fragemethodische Untersuchung am Beispiel des Rorschach-Tests. Koln, 1986.
187. Layton J.R. The psychology of learning to read. N.Y., 1979. P. 110-132.

228 *Понимание в познании и общении*

188. Locksley A., Borgida E., Brekke N., Hepburn Ch. Sex stereotypes and social judgement // Journal of personality and social psychology. 1980. V.39. № 5. P. 821-831.
189. Mann W.C., Moore J.A., Levin J.A. A comprehension model for hu-

- man dialogue // 5th International Joint Conference on Artificial Intelligence. Boston, 1977. P. 77-87.
190. Marcus M. A theory of syntactic recognition for natural language. Massachusetts. Cambridge, 1979. P. 281-317.
191. McGuire M.T., Lorch S.B. Natural language conversation modes // The Journal of nervous and mental disease. 1968. V.146. № 2. P. 239-248.
192. Miyake N. Constructive interaction and the iterative process of understanding // Cognitive Science. 1986. V.IO. № 2. P. 151-177.
193. Moore J., Newell A. How can MERLIN understand? // Cognition and knowledge. Potomac, 1974. P. 201-252.
194. Muller-Suur H. Das Sinn-Problem in der Psychose: Gedanken zur interpretation des sprachlichen Ausdrucks psychotischen Erlebens. Gottingen, 1980.
195. Novak G.S. Computer understanding of physics problem stated in natural language. Technical report NL-30. Texas: University, 1976.
196. O'Brien E.J., Duffy S.A., Myers J.L. Anaphoric inference during reading // Journal of experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1986. V.12. № 3. P. 346-352.
197. Paivio A. Mental representation: A dual coding approach. N.Y., 1986.
198. Pattern-directed inference system / Ed. By Waterman D.A., Hayes-Roth F. N.Y., 1978.
199. Penk W.E., Allen I. Clinical assessment of posttraumatic stress disorder (PTSD) among american minorities who served in Vietnam // Journal of traumatic stress. 1991. V.4. № 1. P. 41-66.
200. Rogers C.R., Sanford R.S. Client-centred psychotherapy // Comprehensive textbook of psychiatry. Baltimore, 1984. P. 1374-1388.
201. Rosemann B., Kerres M. Interpersonales Wahrnehmen und Verstehen. Bern u.a., 1986.
202. Rumelhart D.E. Understanding and summarisation brief stories // Basic processes in reading: perceptions and comprehension. New Jersey, 1977. P. 265-303.
203. Schelling W.A. Sprache, Bedeutung und Wunsch: Beitrage zur psy-chologischen Hermeneutik. Berlin, 1978.
204. Schmidt Ch.F. Understanding human action: Recognizing the plans and motives of other persons // Cognition and social behavior. Lawrence Erlbaum Association, 1976. P. 47-67.
205. Shank R. et al. What's the point ? // Cognitive science. 1982. V.6. № 3. P. 255-275.
- Литература* 229
206. Simon H.A. Artificial intelligence system that understand // 5th International Joint Conference on Artificial Intelligence. Boston, 1977. P. 1059-1073.
207. Singer M., Ferreira F. Inferring consequences in story comprehension // Journal of verbal learning and verbal behaviour. 1983. V. 22. № 4. P. 437-448.
208. Smith J.R. Sealing over and integration: Modes of resolution in the post traumatic stress recovery process. Durhham, 1981.
209. Stress disorder among Vietnam veterans: Theory, research and treatment. N.Y., 1978.
210. Stuart R.B. Decentration in the development of children's concepts of moral and causal judgements // The Journal of Psychology. 1982. V.III. № 1-2. P. 59-68.
211. Tajfel H. Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge, 1981.
212. The Vietnam veteran redefined: Fact and fiction. Hillsdale, 1986.
213. The wounded generation: America after Vietnam. New Jersey, 1981.
214. Thorndyke P.W. Cognitive structures in human story comprehension and memory. Stanford University, 1975.
215. Thorndyke P.W. The role of inferences in discourse comprehension // Journal of verbal learning and verbal behaviour. 1976. V. 15. № 4. P. 437-446.

216. Thorndyke P.W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse // Cognitive psychology. 1977. V.9. № 1. P. 77-110.
217. Wiener R.L., Erker P.V. The effects of prebriefing misinformed research participants on their attributions of responsibility // The Journal of Psychology. 1986. V.120. № 4. P. 397-410.
218. Wilensky R. Understanding complex situations // Proceedings of the Sixth International Joint Conference on Artificial Intelligence. Tokyo. 1979. V.2. P. 954-959.