

свидетельствующей о нежелании работать со смыслами (априорный тип), в отсутствии вывода – откладывании его на будущее, а также в когнитивной пересосредоточенности на частностях, мешающей сделать интерпретационное обобщение. Доверие-недоверие у разных типов оказывается в разных соотношениях с интересом к интерпретированию: одни через критику ярче выявляют свой смысл (по принципу декартовского сомнения), другим интересно только то, что «априори» вызывает доверие.

3.3. Негативизм как отношение к мнению другого. (Результаты третьей серии и их обсуждение)

В *третьей* серии преподавателям, часть которых участвовала в первой серии, предлагался небольшой научный текст по психологии и его интерпретация другим лицом. Текст оригинала предлагался одновременно с текстом интерпретации другого лица. По инструкции текст предлагалось прочесть заранее, однако большинство респондентов не выполнили этого пожелания. Мы фиксировали факт: 1) предварительного чтения или 2) обращения к тексту в эксперименте.

Основным поразительным результатом явилось то, что многие испытуемые сделали «априорный» вывод. В нем давалась *негативная оценка* чужой интерпретации: вывод делался практически сразу без детального обдумывания и текста, и чужой интерпретации. Это проявилось в суждениях: «я не согласен», «ничего подобного», «заблуждение» и т.д. Часть испытуемых первого типа, которые ранее участвовали в первой серии, подтвердили свою склонность к априоризму, но в этой серии число респондентов первого типа в несколько раз возросло. Здесь явственно проявился уже не личностный, а социально-психологический априорный негативизм, поскольку он выражался не по отношению к содержанию чужой интерпретации, другому мнению, а самому интерпретатору. Примененный в серии 3 метод *реинтерпретации*, т.е. интерпретации мнения другого, обнаружил *априорный негативизм* по отношению к чужому мнению у большинства преподавателей. Здесь можно говорить не только о недоверии, но и о предубежденности к чужому мнению безотносительно к его содержанию – только потому, что это *другое* (не «мое») мнение. Рассмотрим этот факт подробнее.

В первой серии преподаватели обнаружили недоверие к экспериментатору (или при другом ролевом сценарии – к самому тексту, проявившееся в форме критики его структуры). Во второй серии студенты высказали явное доверие к автору и к экспериментатору. Здесь – в третьей серии – выявилось критическое, негативное отношение к другому интер-

претатору, к другому мнению без его детального анализа. Если бы анализ авторской концепции и его трактовки другим лицом предшествовал критике, можно было бы говорить о первоначальном интересе, даже доверии к мнению другого лица, о желании его понять, разобраться в его мнении. Однако то, что критика была априорной, предшествовала собственной интерпретации, анализу, диалогу, говорит о предубеждении, предвзятости, о критическом отношении. Поскольку таковыми были показатели большинства группы, то мы делаем заключение, что такой способ реинтерпретации является выражением не личностных особенностей респондентов, а их социально-психологической характеристикой. Им не была известна личность другого лица, мнение которого они должны были рассмотреть, поэтому их негативизм никак нельзя было объединить неблагоприятными личными отношениями. Следовательно, мы имеем дело с социально-психологическим феноменом – *априорным негативизмом*.

Поскольку испытуемые этого (первого по предыдущей типологии) типа вообще не давали своей интерпретации, можно заключить, что они *не* становились субъектами интерпретации, не проявляли личностных особенностей; их личностные особенности уступали место социально-психологическим. Это вполне отвечает известному «превращению», которое может происходить с личностью, когда она оказывается «человеком толпы», по выражению Тарда, а ее поведение перестает отвечать индивидуально-личностной направленности (105).

Внутри этой группы выявились те, кто все же считал необходимым вслед за априорно критическим выводом дать свою собственную интерпретацию, но остальные считали это ненужным. Если экспериментатор предлагал развернуть причины негативизма или дать свою собственную позитивную интерпретацию текста, то чаще всего отсутствовало связное смысловое и теоретическое обоснование, т.е. отрицательный вывод не актуализирует, а блокирует и работу сознания, и работу мышления.

У 20 % испытуемых, которые обратились к самому тексту и сравнивали текст и его чужую интерпретацию, обнаружилась слабая способность удерживать в сознании и свое мнение, и чужое, и смысл текста. Обнаружилось отсутствие дивергентности по Гилфорду (многоплановости) интерпретации, неспособность видеть одновременно разные системы связей, многогранность смыслов, т.е. выявилась узость сознания. Они явно не отрицали, но фактически игнорировали чужую интерпретацию, поскольку мысленно не могли ее удержать.

Только 3 % испытуемых пошли по пути выявления противоречий авторского текста, своего и чужого мнения, т.е. обнаружили смысловую, содержательную, продуктивную дивергентность мышления.

Из этого можно сделать вывод о некоторых *социально-психологических* особенностях интерпретирования. Отрицание, утверждение через от-

рицание является особенностью сознания (которая даже закреплена в некоторых языках – англ. «doesn't it?»), продуктивным механизмом мышления, ориентированного на снятие противоречия. Но иногда отрицание превращается в критичность ума или скептический склад личности. Полученный факт априорного неприятия чужого мнения, негативизм, критицизм мы рассматриваем как *априорную предубежденность* к мнению другого, безотносительно к конкретному смыслу, который подлежит отрицанию. Здесь имеет место отрицание не смысла, а самой позиции другого. Это доказывает, что плюрализм еще отнюдь не стал устойчивым способом мышления современной личности, которая проходит своеобразную стадию детского негативизма. Априорная враждебность к чужому мнению есть нетерпимость к инакомыслию. В принципе если личность проявляет критичность ума как черту своего характера, общего склада, она тем самым расширяет свою способность к конструктивной интерпретации. Она может сравнивать свою и чужую точку зрения, т.е. размышлять в достаточно широком контексте и через критику выявлять позитивное. Но здесь ни о каком – личностном или интеллектуальном интересе к чужой точке зрения речи не шло: критицизм блокировал и сознание, и мышление.

В философской литературе при освещении проблем диалектики противоречия рассматриваются как онтологические объективные или присущие мышлению субъекта. Но в обоих случаях эти противоречия имманентны либо самой действительности, либо мышлению. Такой же имманентностью, поскольку они зафиксированы даже в языковых формах, обладают конструкции типа упомянутой употребляемой в английском языке формы «doesn't it?», где сразу предлагается и позитивный, и негативный вариант, утверждение осуществляется через отрицание. В некоторых теориях, проникших в психологию из кибернетики, мышление также рассматривается как «перебор» вариантов, и при этом подразумевается, что один исключает другой. Это подвергается справедливой критике психологов, ориентированных на процессуальность и имплицитность мышления (А.В.Брушлинский). Критикуется то, что варианты, или альтернативы, сразу даны субъекту, и он только пассивно выбирает один из готовых ответов, вариантов. Между тем для психологии мышления важен именно процесс порождения другой альтернативы или возражения, в котором возникает новая версия, вариант, создаваемый самим субъектом. Итак, согласно кибернетическому подходу варианты даны сразу, заданы, а не порождаются субъектом, а для психологии – наоборот.

Данные первой серии показали, что отрицание может быть особенно сильно личностью, присущей ей как субъекту, или же является особенностью социального мышления (серия 3); если личность проявляет способность выявить противоречие, отрицая одно, увидеть другую альтернати-

ву, она через отрицание наличного может выявить потенциальный позитивный смысл. Можно сказать, здесь она прибегает к *методу* отрицания постольку, поскольку такой метод развит в ее интеллектуальном складе, присущ способу ее мышления. Большинство же людей, не имеющих такого уровня развития мышления – искусства мыслить через отрицание – как бы перебрасывают эту задачу на социально-психологический уровень: свое мнение всегда верно, позитивно, чужое – «априори» – всегда ошибочно, неверно. Противоречие предстает как метафизическое противостояние сторон и как бы перемещается в межличностное пространство, становится интересубъективной особенностью.

Но в таком случае сам механизм отрицания сугубо репродуктивен, а не продуктивен для процесса поиска своего, позитивного смысла. С точки зрения психологии отрицание конструктивно как процесс мышления и сознания или как уже достигнутый уровень развития мышления и сознания у данного субъекта. С этих позиций описываемая в литературе критичность мышления может быть продуктивной: одни через отрицание выявляют, находят потенциальный смысл (позитивное). У других это отрицание есть проявление личностного отношения к другому или просто социально-психологической непродуктивной особенности мышления.

Однако данный факт полностью может быть объяснен только соотносительно с *конвергентностью-дивергентностью* мышления: только в случае, если субъект может удержать в своем сознании одновременно (пусть в имплицитном виде) несколько интерпретаций, несколько мнений, точек зрения, если он может включить рассматриваемое явление в несколько систем связей одновременно, он способен позитивно использовать отрицание, отрицая одно, выявить позитивное значение другого. Таким образом, только дивергентность сознания и мышления (его широта, объемность) позволяет мыслить через отрицание, путем отрицания выявлять истину.

Механизм отрицания, который выявился так очевидно в третьей серии, обнаружился и в двух первых сериях: уже упоминалось, что дух критицизма, свойственный нашей эпохе, проявился в критическом отношении к учениям прошлого, что особенно отчетливо выявилось в минимизации авторитетов ученых среди преподавателей.

Предметом интерпретации в двух первых сериях были различные авторские концепции – собственно научные и философско-гуманистические. При сравнении выявляются некоторые зависимости, которые не укладываются в фактор доверия-недоверия, но характеризуют позитивно-негативные отношения к этим концепциям. Эти отношения можно дифференцировать как отношения авторитетности и известности (популярности). Теоретически отношение к научным концепциям предполагает признание их авторитетности, или авторитетные отношения. К философ-

ско-гуманистическим концепциям может существовать особое ценностно-мировоззренческое отношение, но реально оно проявилось у студентов как признание их популярности, известности.

Как говорилось, в первой серии можно было выявить, каково отношение преподавателей к научным авторитетам, а во второй – студентов – к популярным, известным авторам. Среди преподавателей в целом обнаружилось (в основном в беседе) падение авторитетности ученых-«классиков». В основном, как уже отмечалось, это связано с тем, что они выступили для них не столько как авторы концепций и даже не «имена», а темы, которые представляют излагаемый студентам материал в структуре знаний, т.е. превратились в *предмет* преподавания. Мы предполагали, что само понятие «известный», относящееся к концепции или автору, автоматически вызовет авторитетное отношение. Однако для многих преподавателей понятие «известный» звучало скорее как явно относящийся к истории, к прошлому. Однако у некоторых выявилось явное авторитетное отношение к имени Л.С.Выготского как наиболее популярного автора, но это не однозначно совпадало со знанием его концепции или с интересом к ее интерпретации. Таким образом, сама по себе известность или авторитетность, даже когда она проявлялась как отношение, не была автоматически связана с интересом к содержанию. «Известный, авторитетный» не значило «интересный».

У преподавателей отсутствовало отношение к классикам как субъектам (которое характеризует отношение молодых ученых к авторитетам), а скорее как к именам, которое можно назвать безлично научным. Однако у второго типа преподавателей тем не менее возник интерес к интерпретации, который носил выраженный интеллектуальный характер. Более того, второй, объективный тип идентифицировал себя с автором концепции. Но это не означает, что он признал автора субъектом, но отказался от своей субъектности. У третьего типа интерес к интерпретации оказался связан с потребностью в формировании *своего мнения*, а отношение к автору проявилось в интересе к способу соотнесения своей и авторской позиции. Минимизация авторитета проявилась в соотнесении «на равных» своей и авторской точек зрения. Однако упомянутые случаи разрушения авторского контекста не всегда нужно считать проявлением негативизма – иногда это способ преобразования концепции в конструктивных целях. Таким образом, если преподаватели ставят задачи, близкие интерпретационным, а не только узко педагогическим, т.е. ориентируют на выработку своего мнения, своей позиции, своей оценки концепции, то привычная минимизация авторитетов, может быть, сменится более углубленным, заинтересованным отношением.

Среди студентов, несмотря на предубежденный подход к молодому поколению как к циникам или скептикам, существовало уважительное

ценностное отношение к классике в широком смысле слова (возможно, что оно было присуще только данной выборке, поскольку эксперименты проводились в особом учебном заведении – Российском гуманитарном университете).

Однако наиболее ярко выраженным это отношение было в силу известности – популярности авторов, которые и были выбраны для интерпретации по желанию самих студентов. Здесь «известный (популярный)» был синонимом «интересный», а мотивация, интерес к интерпретационной задаче был одновременно связан и с этим социально-психологическим (т.е. для всех типичным) интересом, и с личностным интересом – потребностью иметь свое мнение, выраженной у всей (или почти всей) выборки. Однако этот интерес не всегда приводил к продуктивной интерпретации, к самостоятельной выработке своего мнения, т.е. интерес у молодежи не всегда соединяется со способностью к интерпретации.

Хотя *по признаку пола* выборка преподавателей была неоднородной: меньше мужчин и больше женщин, как и во второй серии, можно заметить, что второй тип оказался в основном представлен мужчинами, тогда как третий – в основном – женщинами. Характеристики двух основных типов носили приоритетно-мужской и приоритетно-женский характер. Эти данные нашли свое подтверждение во второй серии. Третий тип был исключительно женским по составу. Таким образом, женщинам свойственен *субъективизм и диалогизм* при выработке своего мнения, стремление к комментариям или поиску проблем, собственных смыслов. Мужчинам – *объективизм, интеллектуализм и монологичность*.

На первый взгляд, это вполне отвечает обыденному представлению об объективности мужчин и субъективности, пристрастности женщин. Поэтому можно было предполагать, что женщины слепо следуют всем деталям авторской концепции. Но оказалось, что женщина, в отличие от мужчины, не может присвоить авторской модели, она с ней либо согласна, либо не согласна. В зависимости от своей уверенности, она находит ту или иную иерархию по отношению к автору – подчиняя свое мнение авторскому, соотносясь с ним «на равных» или разрушая авторское целое. Однако выявились и противоречащие этим традиционным представлениям факты. Считается, что мужской ум более способен к абстракциям и обобщениям, а женский – более эмпиричен и конкретен. Возможно, что если бы женщины решали интерпретационную задачу как интеллектуальную, они бы и проявили конкретность своего мышления, однако поскольку они в основном трактовали задачу как отношенческую (отношение к авторской концепции, оценка и свое мнение), они прибегали к абстракциям, оценкам и абстрагированию, отвлечению, проявили более высокую абстрактность и синтетичность мышления в сравнении с анали-

тичностью мужчин. Женщины осуществляли диалог с авторской концепцией именно посредством абстрагирования, дистанцировались посредством ее оценки, поэтому легко переходили от одного контекста к другому, обнаруживая свободу мышления при выработке своего мнения. На уровне абстракций легче путем сравнения достигается различие, противопоставление своей и другой точек зрения. Выработка своего мнения идет через диалог, предполагающий возврат, легкий переход от одной точки зрения к другой, что и осуществляется средствами оценок и абстракций и на уровне абстракций.

Сопоставляя наши данные с традиционными исследованиями мышления при решении задач, можно заметить, что обычно в мышлении каждого испытуемого представлены и анализ, и синтез, и обобщение (11, 30, 31). В наших данных у разных типов преобладает аналитичность или синтетичность как типичная особенность мышления или склонность к обобщениям и абстракциям. Таким образом, скорее выявлена характеристика ума, интеллекта или стилевые характеристики мышления. А эти особенности как бы «умножены» на особенности пола. Это позволяет подтвердить предположение, что речь идет именно о характеристиках интеллекта. Конечно, чтобы убедиться в том, что здесь речь идет именно о когнитивном стиле мышления, нужно либо лонгитюдинальное изучение каждого респондента, либо изучение его мышления при решении самых разнообразных задач. Поэтому нельзя категорически утверждать, что здесь имеет место когнитивный стиль мышления. Но можно предположить, что при постановке самим субъектом разных интерпретационных задач соответственно возникает тот или иной способ регуляции его мышления личностью, ее сознанием. В случае стремления к идентификации с автором возникает ориентация на аналитический способ интерпретации, связанный с явным отказом от своего мнения. При ориентации на выработку своего мнения (или выявление его соотношения с авторским) сознание мобилизует, во-первых, оценочные механизмы, во-вторых, опирается на абстрагирующие или синтетические способности мышления.

Благодаря совпадению аналитичности с мужским, а синтетичности (и абстрагирующей способности) мышления – с женским способами интерпретации выступает и другой момент, связанный с соотношением мышления и сознания. Это соотношение между собственным интеллектуальным и личностным мотивами интерпретации, которые, как правило, складываются противоречиво и лишь изредка – гармонично. (Интеллектуальный тип у преподавателей чаще является личностно детерминированным: это проявляется в том, что он выбирает *свой способ* интерпретации, но он одновременно в известном смысле и безличен, т.к. не стремится к своему мнению). Интеллектуальная потребность «разобраться» в позиции автора, «вжиться» в нее приводит к блокаде или минимизации

личного мнения. Притязание на верность или выработку своего мнения приводит к снижению интеллектуального способа его обоснования, некоторой блокаде аналитических процессов. Женщина «дистанцируется» от автора с помощью абстрагирования и оценок.

Однако при анализе второго типа в целом, учитывая и его преобладание у мужчин, т.е. явную связанность с характером интеллекта, возникает определенное противоречие с герменевтикой. Дильтей подчеркивал, что понимание есть способность «вжиться» в авторскую позицию. Но, во-первых, он связывал вживание с эмоциональностью, с отношением, а у мужчин при «вживании» преобладает интеллектуальность. Во-вторых, и это главное, идея «вживания» как бы противоречит *объективизму* мужского мышления. Разрешение этого противоречия возможно только при соотнесении с концепциями Ж.Пиаже (его идеей обратимости операций – способности встать на точку зрения, позицию другого), с концепцией сознания Дж.Мида и С.Л.Рубинштейна, а также с концепцией сознания и социального мышления К.А.Абульхановой.

Дж.Мид впервые показал, что среди отношений к себе и другим существует осознание отношений других к себе – *экспектации*. Когда Ж.Пиаже пишет о способности встать на точку зрения другого, остается неясным, отмечает К.А.Абульханова, что происходит с его собственной позицией, точкой зрения (4). Эта способность остается когнитивной операцией. Важен момент, который вытекает из концепции Мида, – *встречного характера*, столкновения своего отношения и отношения другого (реального или идеального). На этот момент при интерпретации указывает Т.М.Дридзе.

Но в наших экспериментах выявились еще более существенные зависимости: у второго типа (мужчин) проявляется не просто способность встать на точку зрения автора и как бы потерять при этом свою собственную. Особенность этого типа состоит в выработке «Мы»-позиции (что особо отмечает С.Л.Рубинштейн как генетически раннюю способность сознания), своеобразный союз, «согласие» с автором, тогда как третий (женский тип) воспроизводит в своем сознании позиции «Я» и «Другой» и так или иначе их соотносит. Поэтому мужской объективизм это позиция «мы», т.е. наша позиция, а женский субъективизм – это любое соотношение позиций «я» и «он» (автор), но оно не замкнуто в своем субъективизме и способно к открытому диалогу. Однако в целом нельзя рассматривать типологические различия как абсолютные противоположности, взаимоисключения. В разных подтипах объективизм и субъективизм оказывается соединенным. У студентов-девушек часто фигурировали выражения «я пыталась его понять», «я прежде всего думала, кто он и зачем это писал», которые свидетельствовали об особенностях второго типа – потребности встать на позицию автора, понять, какую задачу он ставил своей книгой.

В целом студенты в силу *возрастных* особенностей оказались способны гибко соединять две роли – ученика и учителя. Тогда как преподаватели, особенно мужчины, стремились к объективности, не выступали ни в роли учеников, поскольку не сохранили авторитетного отношения к учителям, ни в роли учителей, поскольку ситуация эксперимента была отнюдь не педагогической, хотя у некоторых при объяснении появлялся резонерский, назидательный тон. Поэтому их возрастные особенности соединились с теми, которые проявились в эксперименте, и сказались в определенном консерватизме, отсутствии гибкости, боязни выхода за заданные профессионализмом рамки. Это в целом, по-видимому, свойственно и их педагогической позиции.

Однако женское большинство составляло исключение. Можно сказать, что у части женщин присутствовал мотив собственной авторитетности, т.е. убежденность в значимости своего мнения и лично для себя, и для других. Эта авторитетность, на наш взгляд, и является основанием их личной уверенности и основанной на ней способности комментировать. «Под комментированием следует понимать исследование состояния языка, важности слов, атмосферы, верований, образа мыслей, нравственных принципов эпохи и, может быть, даже, если этого потребует текст, показ социальной и политической ситуации» (37, с.50). В нашем случае комментирование, особенно студенток, отличалось не только богатством контекстов, но и именно свободой оперирования этими контекстами, свободой обращения к любым ассоциациям, авторам, критериям. Эта свобода была еще не скована рамками ученичества. Богатство комментариев является показателем высокого уровня культуры, как это имеет место в литературоведении, в области художественной критики и творчества (97, 125, 126, 167, 194). Но здесь эта свобода – собственно личностное, возрастное качество, которое может явиться реальной предпосылкой усвоения культуры. *Импровизационность, проблемность, сотворчество* есть важнейшие способности субъекта интерпретирования.

В целом, обобщая разные данные, приведенные в этой главе, можно выделить среди множества других главные признаки, *различающие* интра- и интерсубъективные особенности интерпретации. Когда речь идет о *личностных* – интеллектуальных, или оценочных, или творческих – импровизационных особенностях интерпретирования, то мы имеем дело с интрасубъективными характеристиками интерпретации. Это не значит, что здесь отсутствует, скажем, диалог с автором (у третьего типа). Но наличие этого диалога не может выступить признаком и основанием отнесения такого вида интерпретации к интерсубъективному: диалог является средством, способом (как комментарий), используемым личностью для *интрасубъективной* интерпретации. Когда же мы сталкиваемся с потребностью или способностью объяснения, можно говорить об объекти-

вации, о которой писал Д.Н.Узнадзе. Напомним, что объективация определена Узнадзе как механизм преодоления бессознательной установки и перевода ее в план сознания. И он имел в виду сознание самой личности. Но личность, по Узнадзе, осознает нечто только через объективацию, т.е. «выходя за свои пределы». Здесь имеет место *интерсубъективный* механизм интерпретации. Моменты объективации, конечно, имеют место в любой формулировке, в любом комментарии: личность относится к ним как к объективности, чтобы продолжать осмысление.

Но способность и потребность *объяснения* предполагает нечто большее – *адресованность к другому как субъекту*, желание «растолковать» ему свое мнение, а не оставить его при себе. Таким образом, интерсубъективной интерпретация становится тогда, когда есть *исходное отношение к другому субъекту*. При *интрасубъективной* интерпретации не исключены коммуникативные отношения, средства (диалог), но ведущим является отношение к себе, потребность сформировать *свое* мнение. Несмотря на большую интрасубъективность интерпретации преподавателей, по данным нашего исследования, в целом не стоит говорить об обособленности интра- и интерсубъективных механизмов интерпретации. Можно говорить о межличностных отношениях (априорном негативизме) при интерпретации, а не о разорванности этих аспектов. Намечен путь к выявлению их связи, что требует дальнейшего анализа.

И наконец, совсем особый случай мы выявили при экспериментальном создании коммуникативной ситуации третьей серии: истолковать чужое мнение. Но самое главное – верно объяснить этот факт. Здесь как раз отсутствовал субъект интерпретации, личность «исчезала», интерпретация пошла по социально-психологическому пути.

В целом же и в первой, и во второй серии выявились и особенности способов интерпретации, и их зависимость от того, как субъект интерпретирования ставит интерпретационную задачу, что, в свою очередь, зависит от его личностных особенностей, а также профессиональных, возрастных и других.

Таким образом, удалось выявить, что интерпретация имеет собственно психологические механизмы: *единство личностного и интеллектуального, ценностного способов осмысления субъектом действительности есть ее интерпретирование*. Ряд употреблявшихся в герменевтике понятий, таких, как авторитет, герменевтический круг (соотношение части и целого), конгениальность, контекст, получили свою психологическую конкретизацию. Герменевтическое, литературоведческое понятие контекста раскрылось благодаря понятию анализа через синтез, включению в разные системы связей (по С.Л.Рубинштейну), а на более высоком уровне – как способность личности легко переходить от одного контекста к другому, как свобода интерпретирования.

В данном исследовании мы выявили способность личности *рассуждать*, осуществлять *процесс* интерпретирования. Менее развита у испытуемых способность делать выводы, обобщать свои рассуждения, еще менее – интерсубъективная сторона интерпретации (объяснение своего мнения), которая в герменевтике считалась главной. По-видимому, неспособность объективировать свое мнение, объяснить его другому порождает негативизм, неприятие чужого мнения, что обнаружилось у преподавателей. Студенты и преподаватели участвовали в разных сериях исследования, но в жизни и сфере образования эти «выборки» взаимодействуют. Поэтому для того, чтобы был более продуктивным и успешным не только сам процесс передачи и усвоения знаний как таковых, но каждый из его участников становился если не «ученым-любителем» (по Московичи), то, по крайней мере, образованным, самостоятельно мыслящим человеком, свободно оперирующим освоенным им багажом человеческой культуры, науки, по-видимому, должен овладеть искусством учить и учиться, развить свои способности понимать, интерпретировать, делать выводы, их объяснять и обосновывать.