

Боно, Эдвард де. Логические проблемы знания.

Введение.

После написания данной работы у меня возникли некоторые дополнительные соображения, которые я посчитал уместным оформить в виде диалогов с воображаемым оппонентом.

Эти диалоги приведены в качестве комментариев к соответствующим разделам.

Титулом

"НР" я обозначил реплики воображаемого оппонента, а титулом "А" обозначил ответы на них.

Методологическое объяснение.

Во-первых, нужно начать с конкретной проблемы – это придаст энергию исследовательскому движению. Если начать с "общей постановки проблемы", то проблемность при этом приобретет характер задачи из учебника, у которой, с одной стороны, есть ответ в конце учебника, а, с другой стороны, есть метод решения, заданный способом "общей постановки". И то и другое превратит исследование в методологически вынужденное и творчески непривлекательное действие.

Во-вторых, нужно сначала решить проблему самому и только потом начинать смотреть литературу по этому вопросу. С одной стороны, в процессе решения происходит конституирование вопроса как концептуальной ориентации пространства, в котором существует проблема. Поэтому предварительное изучение литературы уже задает концептуальную ориентацию пространства и, следовательно, набор возможных направлений концептуализации, а самостоятельное исследование может направить в направлении еще не предусмотренном литературой. С другой стороны, не нужно

лишать себя удовольствия открывать, не подсматривая уже имеющиеся решения: это развивает

собственные интеллектуальные способности. Конечно, при таком подходе открытия не могут еще претендовать на общезначимость, они еще только открытия "для себя".

Здесь

нужно четко сознавать это и не останавливаться на первичных открытиях. Тут и наступит

время изучения литературы по данному вопросу, уже получившему первичное конституирование.

Тут может открыться, что все мои открытия для других давно не открытия, а общие места,

но не исключено, что могут найтись направления и акценты еще не найденные другими.

Во всяком случае я буду знать каковы мои интеллектуальные способности в их наиболее

чистом виде. Такое знание своих пределов необходимо для того, чтобы можно было целенаправленно проводить работу по их расширению. Далее, при работе с литературой,

нужно придерживаться того же метода исследования. Надо исследовать литературу не всю

целиком, а по частям. После каждой части нужно проводить очередной этап

самостоятельного исследования, чтобы актуализировать все потенциальные возможности полученной информации на основе собственной деятельности. Очередную часть литературы нужно выбирать таким образом, чтобы она не связывала собственную активность. Сначала должна идти литература, ставящая по-преимуществу проблемы, а потом – дающая решения.

Такой метод сильно удлинняет процесс исследования, но зато дает возможность исследователю "говорить за себя".

Такой ход ("от конкретной проблемы") и такая задача исследования (концептуализации проблемы) задает свои особенности для развертывания аргументации. Т.к. цель исследования – концептуализация проблемы, то те понятия и концепции, которые вводятся при этом, имеют значение только в отношении их концептуализирующей способности. Они не разрабатывались сами по себе. Глубина их разработки определялась только целью концептуализации. Как только они выполняли свою цель, их дальнейшая разработка прекращалась.

Отдельным фактором исследования является полнота и глубина концептуализации. Но здесь мое исследование ограничивается тем набором конкретных ракурсов проблемы, которые для меня вообще открылись, а из них – теми, которые посчитались наиболее важными, а из них – теми, которые удалось удачно концептуализировать.

Ограничения исследования "во времени и пространстве" наложили соответствующие ограничения на широту и глубину концептуализации: концептуализация осуществлялась только в той мере, в какой она давала лишь принципиальные решения.

Т.к. концепции при таком методе имеют значение только в отношении их концептуализирующей способности, то это налагает соответствующие ограничения на значение сравнительного анализа этих концепций с другими (из литературы). Сравнительный анализ, если он не хочет быть простым украшением рассуждения, должен выполнять в нем какую-либо функцию. А обычная функция сравнительного анализа – это выяснение значения одной концепции по отношению к другим концепциям. Т.к. моей целью было, в первую очередь, решить задачу концептуализации, а не задачу анализа выдвинутых концепций, и т.к. решение этой задачи и заняло все "время и пространство" исследования, то задача анализа выдвинутых концепций была на втором плане и осталась невыполненной (тем более, что задача анализа вынуждает изменить направление, а, следовательно, и задачу исследования). Введенные мною понятия и концепции, вследствие этого, не могут претендовать на оригинальность. Они, пока что, могут претендовать только на значимость в отношении решения выдвинутых проблем.

Далее ясно, что эти понятия и концепции пришли ко мне, по-преимуществу, из того "культурного фона", который меня окружает, или даже явно заданы той литературой, которую я читал. Там, где есть эта явная заданность, легко указать ее источник. Но там, где явной заданности нет, где использованы понятия, давно и многообразно разработанные,

едва ли имеет смысл говорить об их источнике, т.к. в этом случае функциональность такого объяснения для рассуждения будет явно нулевой и, следовательно, это будет не более, чем украшение.

Но даже если и есть явная заданность, то и в этом случае функциональность указания на нее не очевидна. Если речь идет о соблюдении научной честности, то здесь все просто: я, заранее выбрав свой метод, отказал себе в претензии на оригинальность.

Если же речь идет о рассмотрении генеалогии проблемы, понятия или концепции, то здесь опять возникает вопрос: какую функцию выполняет этот прием в рассуждении. Ницше написал "Генеалогию морали" для того, чтобы обосновать свое отношение к морали, сложившееся у него до написания этой работы. В этом случае генеалогия играла роль способа обоснования. Если же генеалогия выполняется только для того, чтобы продемонстрировать знание автором этой самой генеалогии, то тогда у исследования и цель должна быть соответствующая: продемонстрировать знание генеалогий. Тогда и начаться исследование должно не с конкретной проблемы, а с концепции для того, чтобы потом исследовать ее генеалогию. Возможно такой способ отношения к проблемности есть "исторический подход", игравший когда-то определенную позитивную роль в мышлении, но с тех пор выродившийся в методологический "аппендикс". Здесь исследование как способ решения проблем подменяется исследованием как способом построения генеалогий, т.е. превращается в абстрактную академическую задачу.

Если подразумевать, что для "решения проблем" и для "построения генеалогий" применяются одни и те же интеллектуальные способности, то для проверки наличия этих способностей "генеалогию" вполне можно заменить на "проблему".

Если же эта проверка наличия интеллектуальных способностей замыкается на определенное содержание их проявления, то это уже не более, чем академическая абстрактная игра, значимая не более, чем любая другая абстрактная условность.

Для выбранного мной метода генеалогии понятий не играют ни какой позитивной роли. Точнее, я не дошел в своем исследовании до той стадии, где эти генеалогии могли бы играть позитивную роль.

Единственное уместное объяснение, в смысле "указания на источники", в данной ситуации – это указание того, какие проблемные слои данного анализа с какой литературой связаны.

Что касается проблемности соотношений понятий деятельности и знания и соотношений понятий знания и предметности, которые составляют содержание первого и второго разделов, то это – самая "оригинальная" часть моего исследования (в том смысле, что ни какие конкретные источники не инициировали эту проблемность). Исключение в них составляет проблема соотношения способа разработки предметности (который я назвал

дискурсом) и способа представления этой предметности. Здесь понятие дискурса целиком взято в коннотации работ М.Фуко, хотя для целей концептуализации достаточно того рабочего определения, которое я ввел по ходу изложения.

Что касается фактора внутренней активности (третий раздел), то здесь проблема соотношения понятий творчества "для себя" и творчества "для другого" тоже является "оригинальной".

Концепция "типа интеллектуального поведения" взята из работы Богоявленской и соединена с герменевтическими мотивами работ Ж.Делеза и П.Рикера. Проблема соизмеримости сфер опыта при понимании опять является моей "оригинальной" разработкой.

Проблема внутренней целостности сознания и имплозии смысла при информировании целиком взята из работ Ж.Бодрийера. Проблема "революционизации" сознания в процессе образования подсказана работой В.Розанова.

Что касается фактора коммуникации (четвертый раздел), то проблема "неявного" знания целиком взята из работы М.Полани.

Проблема диалогизма задана работами М.Бахтина, Х.Г.Гадамера и модулирована игровой концепцией понимания Витгенштейна. Внутренние факторы конституирования знания.

Факторы конституирования знания – это те общие условия, которые определяют какое знание будет конституироваться в образовательном процессе. Если выделить из совокупности этих условий те, которые не зависят от характера отношения образования как института с обществом, в котором этот институт функционирует, и не зависят от содержательного определения того знания, которое культивируется в образовательном процессе, то эти факторы можно назвать внутренними. Эти факторы можно разделить на 4 группы.

1. Группа факторов, которая идет от логики организации образовательного процесса (логика образовательного процесса).
2. Группа факторов, которая идет от логики деятельности, стоящей за занятием (логика деятельности).
3. Группа факторов, которая идет от логики внутренней активности учащихся (логика внутренней активности).
4. Группа факторов, которая идет от логики построения коммуникации в образовательном процессе (логика коммуникации).

В отношении каждой из этих групп факторов можно задать определенное множество вопросов о структуре образовательного процесса, о соотношении этой структуры со

структурой знания, структурой внутренней активности учащихся.

1. Группа факторов, которая идет от логики организации образовательного процесса (логика образовательного процесса).

а) Фактор соотношения логики деятельности и логики информации в отдельном фрагменте образовательного процесса.;

б) Фактор органичности внутренней организации знания как информационно-деятельностной структуры в образовательном процессе.

в) Фактор органичности способа развертки знания как информационно-деятельностной структуры в образовательном процессе.

2. Группа факторов, которая идет от логики деятельности, стоящей за знанием (логика деятельности).

а) Фактор деятельностного конституирования знания.

б) Фактор деятельностного конституирования рода знания.

в) Фактор взаимного конституирования родов знания в деятельности.

г) Фактор соответствия способа представления предмета дискурсу о нем.

д) Фактор структуры деятельностного горизонта сознания и пути его расширения.

е) Фактор достижимости для шага расширения деятельностного горизонта.

3. Группа факторов, которая идет от логики внутренней активности учащихся (логика внутренней активности).

а) Фактор творчества "для себя".

б) Фактор типа интеллектуальной активности.

в) Фактор развитости языковой способности.

г) Фактор внутренней целостности активности сознания.

д) Фактор "присваивательного" характера образовательных технологий.

4. Группа факторов, которая идет от логики построения коммуникации в образовательном процессе (логика коммуникации).

а) Фактор глубины коммуникации.

б) Фактор диалогизма коммуникации.

в) Фактор конструктивности коммуникации.

Информационно-деятельностная структура знания.

К представлению об информационно-деятельностной структуре знания приводит

рассмотрение двух примеров построения образовательного процесса.

1. Курс религиоведения. Этот курс в целом был построен как загрузка сознания учащихся информацией. С одной стороны эта информация представляла из себя набор мнений: что думали о религии с древности до наших дней. С другой стороны эта была эмпирическая информация о религиях, сектах и т.п. Выстроена эта информация была в энциклопедической форме. В состав информации входил и кафедральный учебник со своей внутренней структурой.

В отношении способа освоения информации у преподавателя было все просто: "надо учить". На лекциях он излагал доксографию, эмпирическую информацию, некоторую систематизацию с комментированием всего этого материала.

Со стороны учащихся при таком объеме информации предполагалась деятельность по конспектированию разнообразных источников. На более глубокое освоение материала у них просто не было времени.

2. Курс культурологии. Этот курс был построен как демонстрация собственной исследовательской деятельности преподавателя. Он пытался провести учащихся тем путем, которым шел сам. Он показывал какие проблемы его волновали в начале пути, какие проблемы возникали на каждом очередном этапе пути.

Какие предметные области на каком этапе включались в горизонт его исследования. Те понятия и концепции, которые он вводил были связаны с концептуализацией проблем, которые вставали перед ним на очередном этапе его исследования.

В обоих курсах разворачивалась некоторая информация и некоторая деятельность. Но очень разная. Главное различие в том как логика информации связана с логикой деятельности. В курсе религиоведения разворачивание основывалось в целом на логике информации, а деятельностью было некоторое комментирование этой информации. В курсе культурологии разворачивание информации основывалось на логике исследования, информация вводилась только как то, что значимо для данного исследования, как то что было означено в рамках данного исследования.

Различное построение курсов, очевидно, зависит от ответа на вопрос: что есть профессионал в данной деятельности? Для курса религиоведения профессионал – это тот, кто обладает определенной информацией и обладает деятельностью по сбору информации и определенным анализом этой информации. Для курса культурологии профессионал – это тот, кто обладает определенным исследовательским интересом, для которого информация значима не сама по себе, а в отношении исследовательской направленности.

Таким образом можно говорить об информационно-деятельностной структуре знания и соответственно об информационно-деятельностной структуре образовательного процесса:

какая информация и какая деятельность развертываются в образовательном процессе?
как
они соотносятся между собой?

Что из них находится в центре внимания, а что – на периферии?

В этом отношении можно выделить и две тенденции в организации образовательного процесса: тенденция ставить логику информации в центр внимания и организовывать образовательный процесс как развертывание информации; и тенденция ставить в центр внимания логику деятельности и организовывать образовательный процесс как развертывание логики деятельности.

Очевидно, что в каждом фрагменте образовательного процесса сосуществуют обе тенденции и можно говорить об их соотношении.

В пределе, тенденция ставить логику информации в центр внимания приводит к стремлению трактовать знание как самоценное и самодостаточное: оно хорошо само по себе, безотносительно к тому, какую роль оно играет в деятельностной структуре индивидуального сознания. Из этой установки следует, что тем образовательный процесс

лучше, чем больше знаний он сумеет внедрить в учащегося. А как это знание соотносится с

деятельностной структурой учащегося, эту установку в предельном случае не интересует.

Предполагается, что знание пребывает в сознании учащегося, а не функционирует в нем. А

если знание пребывает, то его общая структура при этом предполагается чем-то похожей

на структуру книжного фонда в библиотеке. Есть комнаты, есть полки, определенным образом пронумерованные, на них в определенном порядке расставлены книги. Есть каталоги в которых в определенном порядке систематизированы книги. И, следовательно,

предполагая именно такой порядок знания, нужно и загружать сознание учащегося этим

знанием.

Противоположная этому тенденция, заставляет связывать понятие знания с той ролью,

которую знание выполняет в деятельностной структуре индивидуального сознания.

Знание не есть нечто самоценное. Знание приобретает свою ценность только тогда, когда

приобретает определенную функцию в структуре деятельности индивида.

Следовательно,

знание имеет деятельностную структуру. А если положить, что деятельность имеет функциональную структуру, т.е. представляет из себя систему функций, выполняемых в

рамках некоторой организующей их целостности, то и знание, соответственно, тоже должно иметь функциональную структуру. А если, кроме того, предполагать, что образовательный процесс – это введение в некоторую деятельность, то тогда нужно говорить о функциональной целостности той деятельности в которую осуществляется это

введение и того знания, которое соответствует этой деятельности. Поэтому главным принципом организации знания в этом смысле будет принцип функциональной целостности: все части знания должны быть так организованы в рамках некоторой

деятельности, чтобы не было нефункциональных элементов (или во всяком случае, если невозможно иначе, количество нефункциональных элементов должно быть сведено к минимуму).

Во-первых, этот принцип говорит о том, что знание конституируется в рамках определенной деятельности. И для того, чтобы ему быть знанием, ему нужно реально участвовать в этой деятельности в соответствующей роли. То знание, которое не сумело стать таковым, еще не есть осуществленное знание.

Во-вторых, этот принцип говорит о том, что деятельность, организующая знание, накладывает соответствующие ограничения на возможности функционализации знания.

Назовем информацией то знание, которое еще не стало реально функционировать в определенной роли в некоторой деятельности. С учетом этого определения можно так переформулировать выдвинутые принципы. До того, как знание становится функцией в некоторой деятельности, оно находится в состоянии информации, имеющей свои способы организации (способы архивирования). Функционализация информации осуществляется тогда, когда информация реально превращается в функцию некоторой деятельности. Структура этой деятельности накладывает ограничения и задает способы функционализации информации, а так же задает способы функциональной организации знания.

С соотношением логики информации и логики деятельности в образовательном процессе связан вопрос о том насколько в какой-либо деятельности участвует деятельность по прямому запоминанию информации (деятельность-память). Для решения вопроса о соотношении этих деятельностей нужно отделить "чистую" логику рассматриваемой деятельности от тех модуляций, которые вносит в эту деятельность окружение, в котором данная деятельность существует. Например, медицинская деятельность существует в этически организованном мире, который модулирует эту деятельность таким образом, что заставляет включать в эту деятельность большое количество деятельности-памяти.

Логические проблемы знания.

Глава 1. Логика образовательного процесса.

Эмпирический образовательный процесс разбит на ряд фрагментов со своей информационно-деятельностной структурой. В отношении структуры образовательного можно поставить вопросы: какая деятельность и какая информация развертывается в каждом фрагменте? какая деятельность в каждом фрагменте культивируется? подразумевают ли они друг друга? как именно эти фрагменты подразумевают друг друга?

В отношении анализа реального образовательного процесса выдвинутые принципы ставят следующие вопросы.

1) Насколько образовательный процесс есть введение в деятельность (и, следовательно,

насколько его организация основана на внутренней логике деятельности), а насколько он есть введение в информацию (и, следовательно, насколько его организация основана на внутренней логике архива).

2) Даже если образовательный процесс есть введение в деятельность, то насколько он есть процесс введения в целостную деятельность, т.е. насколько составляющие образовательного процесса вместе представляют из себя функциональное целое.

Если подразумевать, что у каждого факультета, у каждой кафедры, у каждого преподавателя есть своя особенная деятельность в отношении одной и той же информации, то не будет ли представлять из себя этот процесс в целом какофонию, в которой разные деятельностные ориентиры взаимно гасят друг друга и не дают возможности оформиться устойчивым деятельностным ориентирам учащегося.

3) Даже если образовательный процесс представляет из себя функциональное целое своих частей, то насколько реально осуществляется функционализация информации, соответствующей этим частям.

Типичными искушениями для образовательного процесса в этом отношении являются.

1) Желание следовать архивной организации знания и, следовательно, превращать образовательный процесс во ведение в "знание", а не в деятельность. С одной стороны, при этом не происходит нормального культивирования деятельности, т.к. эта стратегия дезориентирует учащегося. С другой стороны, не происходит и функционализации информации, а следовательно она не превращается в знание.

2) Искушение не соотносить друг с другом разные части образовательного процесса как целого.

Стремление каждого фрагмента процесса (особенно, если эта фрагментация идет по факультетам и кафедрам) проводить исключительно свою логику в культивировании деятельности и, соответственно, подачи информации, не соотносясь с тем, как она связана с другими частями. Например, если для нелогиков в течении образовательного процесса читается курс логики, в котором не указано каким образом те принципы, которые разрабатываются логикой, участвуют в других, не собственно логических, корпусах философского знания, то, во-первых, это и саму логику для нелогиков превращает в нефункциональную часть культивируемой деятельности, а, во-вторых, это не дает им возможности нормально разрабатывать те, не собственно логические, фрагменты деятельности, в которых необходимо участвуют логические принципы, разрабатываемые формальной логикой.

3) Искушение не соотноситься с тем, насколько реально осуществляется функционализация информации, превращается ли она в знание или так и остается

информацией. Например, в том же курсе логики были введены две метатеоремы дедукции.

Одну из этих метатеорем нужно было доказать на экзамене для "пятерки".

Вследствии громоздкости и сложности этих метатеорем их, очевидно, вообще никто не

понял, даже из тех, кто сумел "доказать" их на экзамене. Ясно, что реальной функционализации при этом не произошло. Но мало того, что такие способы освоения информации не дают реальной функционализации, они (при соответствующем объеме информации) мешают функционализации даже того, что возможно, т.е. приводят к явной

дисфункционализации.

Другой ракурс проблемы функциональности знания – это проблема функциональной целостности знания в процессе его развертки в течении образовательного процесса в целом, проблема воспроизводства функциональности знания. Поскольку знание остается

знанием до тех пор, пока сохраняется его реальная функциональность в деятельности

структуре сознания, то, следовательно, знание, функционализированное однажды, требует

постоянного воспроизводства своей функциональности для того, чтобы оставаться

знанием. Применяя этот принцип для развертки целостной структур знания в образовательном процессе нужно сформулировать принцип сохранения

функциональности знания, введенного в предшествующих фазах развертки, в каждой последующей фазе развертки. Этот принцип говорит о том, что при развертке не должно

быть функциональных пробелов (когда, например, элемент, введенный в начале развертки, остается функционально не востребуемым до конца развертки).

Для анализа реального образовательного процесса это ставит вопрос о том, какие элементы знания сохраняют свою функциональность в течении всего процесса и как их

функциональность изменяется. Основным искушением для образовательного процесса здесь является желание разделить информацию на крупные функциональные блоки

(например, логика, систематика и т.п.) и давать эти блоки сразу целиком. Но, во-первых,

величина объема и однородность информации не позволит функционализировать ее целиком, и, следовательно, преобладающая часть ее не превратиться в знание. А во-

вторых, то же самое желание не даст возможности развернуть и глубину этой информации, а, следовательно, такой способ развертки будет обречен на

поверхностность.

Следующей проблемой функционализации знания является проблема адекватности этой функционализации характеру деятельности в целом. Т.к. знание – это

функционализированная информация, а сама информация еще не задает своего способа функционирования, то в отношении одной и той же информации можно осуществить

различные типы знание, функционализируя информацию соответствующим образом. Но поскольку определенное знание – это определенный, а не вообще какой бы-то ни

было способ функционирования информации, то проблема осуществления знания – это проблема

осуществления определенной функционализации информации.

Вообще, если предполагать, что те деятельности, которые культивируются в образовательном процессе не есть строго определенные, и, что в рамках таких

деятельностей (например, физики, математики, философии) возможно выделение набора видов деятельности, соответствующих определенным способам функционирования информации (например, изучение фактического материала, классификация фактов, анализ фактов, систематизация), что поддерживается с одной стороны, определенной структурой информации (факты, схемы, стратегии), а с другой стороны, тем, что называют типом личности ученого (собиратель фактов, аналитик, систематик), то можно поставить вопрос о том, какой подвид данной деятельности культивируется в данном фрагменте образовательного процесса и соответственно, какой тип личности при этом культивируется.

Для анализа реального образовательного процесса в этом отношении возникает проблема определения того, что есть по-преимуществу та деятельность, которая в нем культивируется, насколько адекватны этому преимущественному определению те его варианты, которые культивируются в каждом конкретном фрагменте.

Типичным искушением здесь является желание выдать свой специфический вариант родовой деятельности за универсальный.

Например, курс религиоведения был построен таким образом (по объему материала и темпам его усвоения), что учащиеся по-неволе вынуждены были играть роль "собирателей фактов". Подняться до анализа или систематизаторства у них роста не было возможности.

На замечание об этом преподаватель отвечал: "Но ведь в дипломе у вас будет написано, что вы философ!" Для него философ очевидно и был тот кто по-преимуществу собирает эмпирический материал и доксографию.

Очевидно, что при условии развитости, каждая деятельность становится общественным институтом с соответствующим разделением труда и, поэтому, подвиды этой деятельности, составляющие функциональное целое, и соответствующие им типы личности есть нормальное явление. Ненормальным это становится тогда, когда исчезает рефлексия над внутренней ограниченностью этих делений и типов личности, и когда возникает желание представить их по отдельности как соответствующие данной деятельности по-преимуществу.

НР: Вы говорите, что "архивная" установка трактует знание как "пребывающее". Но как это может быть, т.к. даже память функциональна.

А: Это может быть, т.к. "архивная" установка – это предрассудок, т.е. отсутствие рефлексии над связью понятий.

Именно поэтому для такой установки знание может "пребывать", а не "функционировать".

НР: Для такой "архивной" установки есть своя глубокая мотивировка, т.к. любое, даже самое творческое, образование нуждается в "архиве".

А: Это уже вопрос о функции памяти в структуре деятельности. Действительно, память выполняет незаменимую функцию в деятельности. Но дело в том, что "архивная" установка пытается память из функции деятельности превратить в саму деятельность. Вместо того, чтобы запоминать, для того, чтобы действовать, она хочет действовать для того, чтобы запоминать.

НР: "Архивный" принцип вовсе не контрастирует с "деятельностным", т.к. "архив" – это структура, без которой невозможно функционирование знания. Сломайте ее – и будет "каша", полная "отсебятина".

А: Это уже вопрос о стабильности деятельностных структур. Да, структурирование активности подразумевает стабилизацию функциональной системы. Но "архивный" принцип не имеет к этому ни какого отношения, т.к. он заботится не о функциональной стабилизации сознания, а о насыщения этого сознания информацией, не сообразуясь с функциональной стабилизацией. Тем самым, при определенном радикализме своей установки, он может не только не заботиться о функциональной стабилизации сознания, но и прямо разрушать его функциональную целостность. Порок этой установки не в том, что она "слишком стабилизирует", а в том, что она вообще не рассматривает себя в связи с условиями стабилизации.

НР: Когда вы говорите о "какофонии" как взаимном погашении различных деятельностных ориентиров, то нужно бы рассмотреть и противоположный полюс, т.к. слишком большое единство тоже было бы в ущерб развитию деятельностных способностей.

А: Вы меня неправильно поняли. Я имел в виду необходимость функциональной целостности учебного процесса, т.е. необходимость того, чтобы разные фрагменты этого процесса функционально подразумевали друг друга. Разговор идет не о "единомыслии", а о выявлении фундаментальных взаимосвязей различных фрагментов образовательного процесса. Это требует от представителей этих фрагментов рефлексии над тем, в какой мере их фрагмент функционально зависит от других фрагментов, и требует организации образовательного процесса таким образом, чтобы актуализировать в нем, прежде всего, именно эти связи.

Иначе будет как в курсе логики для нелогиков. Вместо того, чтобы учиться видеть в любом рассуждении его формально-логическую основу и учиться ее анализировать (чтобы обнаружить связь формальной логики со всеми другими фрагментами знания), все их семинары были тренировкой логических выводов в символической логике по

определенным правилам (что не только не обнаруживает нужную связь, но и оставляет представление о логике как о совершенно изолированном, абстрактном занятии).

Это все равно как бы вместо того, чтобы учить человека видеть в предметах видимого мира их геометрическую форму по наглядным образцам, его учили бы решать задачи по аналитической геометрии. Во-первых, его будут учить ненужному, а, во-вторых, его не будут учить нужному. "Какофония" здесь подразумевается как отсутствие представления о фундаментальных связях различных фрагментов деятельности.

НР: Вы говорите о принципе сохранения функциональности знания в процессе развертки в образовательном процессе. Но это лишь частично верно. Это может превратиться в крайность, которая приведет к невозможности приращения функциональности, т.к. неизбежно сформируются функциональные предрассудки.

А: Вы опять неверно меня поняли. Я не имею в виду принцип консервации функциональности, не то, что функциональность не должна приращаться, а то что каждое из приращений в условиях дефицита "пространства и времени" должно быть значимым. А для того, чтобы не потерять значимое приращение, его функциональность необходимо постоянно воспроизводить. Поэтому и не должно быть функциональных пробелов при развертке. Это противопоставляется предрассудку о том, что загружать можно не сообразуясь с тем, какова будет дальнейшая "функциональная судьба" загруженного, что чем больше знания загружено – тем лучше. "Вы должны запомнить это на всю жизнь" – сказал один преподаватель, предварительно загрузив студентов по-уши информацией. Выходит, что всю оставшуюся жизнь эти студенты должны превратить в постоянное "вспоминание" для того, чтобы осуществить эту директиву. Его не интересовало, что из того, что он дал, приобретет функциональность, а что не приобретет. Отсутствие такой рефлексии и обнаруживает предрассудок. Принцип сохранения функциональности запрещает не наращивание функциональности вообще, а беспорядочное наращивание. Он призывает не превращать свое сознание в "архив".

Логические проблемы знания.

Глава 2. Знание как предмет деятельности.
Предметность и деятельность.

Главная проблема в отношении систем представления предметности состоит в том, как соотносятся между собой понятия деятельности и предметности. На эту проблему направляет обычная тенденция в образовательном процессе трактовать предметность как то, что записано в книгах, читается в лекциях, т.е. как то, что не зависит от деятельности

по поводу этой предметности: предметность – это одно, а деятельность – это другое, и их связь друг с другом не есть прямая связь. От этого разделения следует вывод о возможности изучать предметность как таковую, отдельно от деятельности как таковой.

Именно это и есть главная проблема в соотношении между предметностью и деятельностью.

Уже сам факт того, что такое взаимное разделение деятельности и предметности создает трудности в образовательном процессе, заставляет искать решение этой проблемы в противоположном направлении, а именно ввести принцип взаимозависимости деятельности и предметности.

Если положить, что всякая деятельность – это не деятельность вообще, а деятельность с определенной предметностью, и что всякая предметность – это не предметность вообще, а то, что конституируется как предметность в определенной деятельности, то тогда можно ввести принцип взаимного конституирования деятельности и предметности.

Для того, чтобы отделить понятие предметности как того, что конституируется в деятельности, от понятия предметности как того, что существует в виде некоего символического представления, введем понятие символического представления предметности. Символическое представление – это только субстрат, на основе которого при определенных деятельностных возможностях происходит конституирование предметности. До реального конституирования предметности в деятельности даны только условия возможности конституирования, одним из которых является символическое представление предметности. Освоение корпуса представлений предметности еще не означает ее реального конституирования. Реальное конституирование состоит только после соответствующей деятельностной разработки, когда предметность начнет соответствующим образом функционировать в деятельности.

Принцип взаимного конституирования деятельности и предметности в отношении образовательного процесса является регулятивным принципом его организации. С одной стороны, он говорит о том, что невозможно обучить деятельности как таковой, без ее реального осуществления на некоторой предметности. С другой стороны, он говорит о том, что невозможно научить предметности как таковой, без ее реальной разработки в соответствующей деятельности.

Деятельностное конституирование предметности, внутренне, для индивидуального сознания выглядит как открытие "для себя": нечто появляется в смысловом горизонте в процессе деятельности на основе какого-либо символического представления. Это символическое представление может служить представлением той предметности, что конституируется в деятельности и становится открытием "для себя". Оно может направить процесс конституирования предметности, но никогда не может заменить его. Творчество

как поток открытий "для себя" в этом смысле и есть собственно процесс деятельностного конституирования предметности. Предметность, для того чтобы стать предметностью, должна быть внутренне открыта, т.е. деятельностно конституирована.

Идеальный процесс образования должен быть построен таким образом, чтобы для учеников он был процессом деятельностного конституирования предметности. При искушении заменить процесс деятельностного конституирования предметности просто освоением ее символических представлений знание не осуществляется. Оно остается с потенциальном состоянии, на уровне условий возможности и только потом (если до этого освоенные символические представления не исчезнут из памяти как нефункциональные), когда реально состоится конституирование предметности в деятельности, осуществится открытие "для себя" того, что было указано символическим представлением.

Другую проблему в соотношении деятельности и предметности можно определить как проблему деятельностного конституирования рода предметности. Т.к. род предметности задается ее способом функционирования в деятельности, то на основе одного и того же символического представления можно конституировать различные роды предметности. Например, математические объекты (из учебника математики) могут быть предметностью типа "идеальная", если они функционируют в некоторой деятельности в качестве инвариантов различных предметностей типа "реальная". Но те же самые объекты, если они функционируют только как предметы для решения задач (из того же учебника математики), будут предметностью не типа "идеальная", а типа "задачная", "решательная" или что-то в этом роде, в соответствии с той деятельностью, которая с ними проводится. Изменяется способ функционирования предметности, а следовательно, изменяется и ее функциональный тип.

Для образовательного процесса это порождает соответствующие проблемы. Каждый род деятельности задает свой способ функционирования одной и той же предметности и, если образовательный процесс – это введение в определенную деятельность, а не в деятельность вообще, то возникает проблема культивирования соответствующего ей способа функционирования предметности. Сама предметность еще не задает определенного способа своего функционирования, а, следовательно, для образовательного процесса как введения в определенную деятельность, это ставит проблему того, насколько тот способ функционирования предметности, который реально осуществляется в реальных образовательных технологиях, соответствует требуемому по определению данного рода деятельности.

Это дает новый смысл проблеме деятельностного конституирования предметности. Поскольку образовательный процесс – это какая-то деятельность с предметностью, то от

того, какая именно это деятельность, будет зависеть какой именно функциональный тип предметности будет конституироваться в образовательном процессе. Поэтому искушение заменить деятельностное конституирование предметности освоением корпуса ее представлений будет уже выглядеть как культивирование неадекватного функционального типа этой предметности. Этот функциональный тип можно будет назвать "репродуктивным", "поверхностным" или как-то в этом роде. Например, освоение продуктов деятельности необходимо для того, чтобы выйти на определенный уровень профессионализма в этой деятельности, но есть искушение в образовательном процессе заменить развертывание деятельности на основе продуктов развертыванием продуктов по-преимуществу. Пусть даже в определении этой предметности будут включены те деятельностные характеристики, которые делают ее предметностью соответствующего рода, но если они так и останутся характеристиками и не станут реальной деятельностью, то соответствующее этому роду значение предметности так и останется в потенциальном состоянии, а, следовательно, функциональность этой предметности будет под вопросом.

В другом ракурсе эта же самая проблема выглядит как проблема имитации деятельности в образовательном процессе.

Имитация деятельности – это конструирование ее продуктов на уровне манипулирования символической поверхностью. Поскольку корпус представления предметности является конструктивным инвариантом для различных деятельностей с ним связанных и сложно определить какая именно из этих деятельностей конституирует данный функциональный тип предметности по-преимуществу, то возникает искушение пойти по самому легкому и поверхностно самому эффективному пути, а именно, по пути конструирования продуктов путем манипулирование символической поверхностью. Это искушение может быть как внутренним стремлением учащегося (это не интересный случай) так и условием образовательного процесса. Это поразительный феномен, когда организатор образовательного процесса заведомо зная о том, что для воспроизведения требуемых результатов деятельности будут использованы имитативные средства (например, память), идет на это с уверенностью в том, что он культивирует деятельность, а не ее имитацию. Для скольких преподавателей понятие образовательного процесса ассоциируется, в первую очередь, с понятием знания, а не с понятием деятельности. Но любое знание будет имитацией деятельности, если образовательный процесс будет введением в знание, а не в деятельность конституирующую это знание. Если подразумевать, что введение в деятельность предполагает овладение ее принципами, предметностью и накопленными результатами, то можно ввести следующий принцип внутренней организации образовательного процесса. Цель образовательного процесса – введение в деятельность на основе принципов, предметности и продуктов, а не в принципы, предметность и продукты как таковые. Овладение принципами, предметностью и продуктами – это вторичный фактор, а если он становится первичным, то это с неизбежностью ведет к

имитации деятельности в образовательном процессе. Овладение принципами, предметностью и продуктами допустимо только в той мере, в какой это есть деятельностное, а не имитативное овладение. Точно так же как Маркс, говоря о деятельностном конституировании товара и его стоимости, ввел понятие товарного фетишизма как стремления рассматривать товар вне его деятельностного конституирования, можно ввести понятие информационного или предметного фетишизма как стремления рассматривать знание, предметность вне ее деятельностного конституирования.

Следующая проблема в отношении деятельности и предметности может быть сформулирована как проблема взаимного конституирования различных родов предметности в деятельности.

Т.к. род предметности задается ее способом функционирования в деятельности, то те роды предметности, которые функционально взаимосвязаны в деятельности, являются взаимно конституирующими друг друга. Например, если предметность типа "идеальная" конституируется в деятельности по нахождению инвариантов различных родов предметности типа "реальная", то тогда предметности типа "реальная" и "идеальная" будут взаимно конституировать друг друга. Если некоторые принципы внутренней организации некоторой предметности будут конституированы как принципы только после того, как они реально станут функционировать в этой роли для этой предметности, и если эта предметность конституируется как предметность с этими принципами ее организации только после того, как она реально станет функционировать в этой роли в той же деятельности, то можно говорить о том, что эти принципы и эта предметность взаимно конституируют друг друга. А поскольку в деятельности существует функциональное целое различных родов предметности, ее иерархия, то возникает проблема адекватного конституирования этой иерархии в образовательном процессе. Каким образом нужно вводить части этой предметности так, чтобы происходило взаимное конституирование этих предметностей, чтобы сохранялась и расширялась их функциональная целостность в культивируемой деятельности. В этом смысле системность предметности есть системность взаимного конституирования различных родов предметности в единой деятельности. А задачей образовательного процесса является реальное осуществление конституирования этой системы.

Основным искушением в отношении этой проблемы для образовательного процесса является желание разделить предметность на ареалы по ее функциональным родам и далее вводить их как функционально независимые один от другого.

Например, читаются два различных курса: один – курс истории, а другой – курс философии. В одном курсе дается чисто эмпирический материал, а в другом – чистые схемы. Для их взаимного конституирования друг другом они должны определенным образом соединиться в деятельности. Способствует ли такому соединению их разделение на два разных курса, тем более если они читаются в достаточном временном разрыве друг

от друга.

Отдельно один от другого они воспринимаются предельно нефункционально. Степень их взаимного конституирования предельно низка.

Еще одной проблемой в соотношении деятельности и предметности является проблема соответствия дискурса о предмете и способе его представления. Дискурсом в данном случае будем называть способ деятельностной разработки предметности.

Определенный дискурс о предмете подразумевает соответствующий способ представления этого предмета. Например, если нужно изучить маршрут от одного пункта к

другому, то для этого понадобится карта определенного масштаба: ни больше, ни меньше,

т.к. изменение масштаба карты затруднит или сделает вовсе невозможным нужный для нас способ разработки предмета. Способ представления предмета задает возможности манипулирования им, а, следовательно, задает соответствующие возможности его дискурсивной разработки. На основе одного и того же представления возможно конституировать определенное множество дискурсов (в соответствии с тем какую именно

логику, из всей совокупности логик вычленимых из данного представления предмета, будем брать за основу). Отсюда возникает проблема чистоты представления предмета для

конституирования нужного дискурса о нем. Чем более лаконично представлена логика предмета в соответствующем представлении, чем более очищена она от сопутствующих характеристик, тем легче ее разработать в нужном дискурсе. Отсюда можно переходить к

проблеме символической системы, необходимо и достаточно представляющей нужную логику предмета. Насколько действительно эта система необходима показывает тот факт,

что точные научные дисциплины свое полное развитие получают тогда, когда находят свой символический аппарат. Например, формальная логика стала бурно развиваться после того, как сформировалась символическая логика как ее адекватный способ представления. Поэтому в целом задача формирования определенного дискурса о предмете включает в себя задачу формирования адекватного способа представления этого

предмета.

В отношении образовательного процесса, который ставит своей задачей

культивирование

определенных дискурсов о предмете, это ставит вопрос о том, насколько адекватно

соответствующим дискурсам представляются предметы в образовательных технологиях.

Главным искушением для образовательных технологий в этом отношении является желание представить предмет "наиболее полно", т.е. насытить представление множеством

разнообразных характеристик в ущерб технологичности этого способа представления для

дискурса. Эта "полнота" может браться из разных ракурсов предмета. Это может быть

"история" предмета, т.е. множество состояний его разработки, предшествующих развитию.

Это может быть собрание "мнений" о предмете и т.п. Такая "полнота" как правило препятствует нормальному формированию дискурса: человек тонет в этом хаосе характеристик.

Предметность и деятельностный горизонт.

До сих пор соотношение деятельности и предметности рассматривалось безотносительно к индивидуальному сознанию.

Структура и динамика индивидуального сознания составляют особый уровень рассмотрения процесса деятельностного конституирования предметности. Главное понятие этого уровня – это понятие деятельностного горизонта. Деятельностный горизонт индивидуального сознания задает объем той предметности и способов ее представления, который уже актуально конституировался для этого сознания, и задает примерные границы тех предметностей и способов их представления, которые в принципе достижимы для конституирования. Таким образом, в отношении между деятельностным горизонтом сознания и определенной предметностью можно говорить об условиях деятельностной достижимости. Каждая предметность имеет определенный круг возможных способов ее представления и деятельностей, определенным образом участвующих в ее конституировании. Этот круг можно назвать деятельностным горизонтом предметности. Для того, чтобы осуществить расширение деятельностного горизонта индивидуального сознания таким образом, чтобы он включал в себя деятельностный горизонт определенной предметности, нужно найти "путь" перехода от начального деятельностного горизонта сознания к деятельностному горизонту предметности. Поскольку процесс расширения деятельностного горизонта сознания задается характером деятельностного конституирования предметности и поскольку характер связи одной предметности с другой определяет "путь" между этими предметностями, т.е. множество шагов конституирования, которые необходимы для того, чтобы перейти от одной предметности к другой, то можно в общем утверждать пошаговый характер расширения деятельностного горизонта сознания в направлении определенной предметности.

Если предполагать возможность подходить к одной и той же предметности с разных сторон и возможность выходить от одной предметности по направлению к другой так же с разных сторон, то в целом нужно утверждать принципиальную множественность путей такого перехода. Какой именно из этих путей (для данного сознания к данной предметности) является самым коротким, определяется не только наличным деятельностным горизонтом сознания, но и характером его внутренней активности, определяющим наиболее приемлимые способы движения.

Задачей образовательного процесса в этом отношении является: во-первых, вести от одной предметности к другой (т.е. расширять деятельностный горизонт индивидуального сознания) путем реального конституирования предметности, и во-вторых, осуществлять это расширение самым коротким путем (т.е. максимально учитывать характер внутренней активности индивидуального сознания). А типичным искушением для образовательного процесса здесь является: во-первых, не обращать внимание на пошаговый характер движения, что в итоге приводит не к действительному конституированию предметности, а к скольжению по ее символической поверхности, и во-вторых, не обращать внимание на характер внутренней активности и тем самым удлинять путь.

Следующая проблема возникает в отношении единичного шага расширения деятельностного горизонта сознания. Этот шаг возможно осуществить в направлении только той предметности, для которой между наличным деятельностным горизонтом сознания и ее деятельностным горизонтом существует поверхность соприкосновения. Эта

поверхность определяет общие возможности перехода. Способ представления здесь должен быть таким, чтобы поверхность соприкосновения деятельностных горизонтов была как можно более широкой, а, следовательно, общий принцип представления предметности для успешного осуществления шага есть принцип наиболее широкого представления: нужно построить как можно больше возможных связей предмета с другими

предметностями и представить предмет наибольшим количеством способов. Этот принцип является противоположным по отношению к принципу конституирования дискурса о предметности вообще: там нужно было представить предмет самым лаконичным способом для того, чтобы дискурс не растворился в объеме характеристик.

Такое соотношение принципов начального соприкосновения с предметностью и конечного дискурса о ней показывает процесс конституирования предметности в целом. В

начале некоторая предметность, подлежащая деятельностному конституированию, требует

своего объемного представления через множество ее способов соприкосновения с другими, уже конституированными предметностями. По мере объемного рассмотрения конституируется собственная внутренняя логика этой предметности. Заканчиваться этот

процесс конституирования должен находением собственного символического представления найденной логики, формированием "чистого" дискурса о ней.

Типичным искушением для образовательного процесса в этом отношении является желание

представить предмет сразу в чистом виде и тем самым предельно сузить поверхность соприкосновения деятельностных горизонтов сознания и предметности, или даже вообще

не дать возможности этой поверхности быть.

НР: Этот раздел у вас не очень удачный.

А: А я, наоборот, считаю его самым удачным. В нем сконцентрированы все проблемные

слои: деятельность, предметность, внутренняя активность. Здесь раскрыто понятие имитации деятельности, которое я считаю центральным для своего критического пафоса.

НР: Вы говорите, что "обычная" тенденция трактует деятельность и предметность как несвязанные друг с другом. Но этого никто не делает. Вы из головы придумываете себе врагов.

А: Возможно с теории этого давно уже никто и не делает. Но я сужу не по теории, а по

практике. А практика убеждает меня в том, что такая тенденция существует.

Повторю еще

раз я критикую не теории, а предрассудки, которые выражаются в отсутствии теорий, или,

во всяком случае, в отсутствии проявления этих теорий на практике. В психологии известен феномен, когда на словах человек считает себя свободным от предрассудка, а его дела показывают, что этот предрассудок им владеет. Я стараюсь судить по делам, а не по возможным теориям. И если дела мне показывают, что человек имея возможность выбора, делает этот выбор в сторону "архивной" парадигмы, то мне все равно, читал ли он книги о "деятельностной" парадигме или не читал, существуют такие книги или не существуют. Проявление предрассудка очевидно. Как сказал один профессор: "Многознание уму не научает, но все же..." Если бы его спросили об этом "все же", то он скорее всего не захотел бы даже отвечать на это вопрос, и даже оскорбился бы. Возможно, здесь гораздо больше психологической проблемы бытования предрассудков, чем философской проблемы сути знания. Но для концептуализации предрассудка нужна философская рефлексия о сути знания. И мне хотелось решить эту рефлексивную задачу сначала самому.

НР: Со своим принципом взаимного конституирования деятельности и предметности вы ломитесь в открытую дверь.

А: Открытую для кого? Если бы по делам преподавателей было видно, что эта дверь и в самом деле для них открыта, то не было бы проблемы инициировавшей эту работу. Тем более, что здесь важен не сам принцип, а его следствия для организации образовательного процесса. Можно иметь в рефлексии этот принцип и не соединить его с проблемой педагогики. А эти педагогические следствия интересуют меня здесь больше, чем сам принцип. Я ввел его не для того, чтобы вообще ввести, а для того, чтобы получить нужные для меня следствия.

НР: Вы разделили предметность на два состояния: того, что конституируется в деятельности и того, что существует как символическое представление. Но как это можно разделить?

А: Очень просто: написать книгу и поставить ее на полку. До тех пор, пока ее никто не будет читать, та предметность, которую эта книга представляет, будет существовать в виде символического представления.

НР: Вы говорите о том, что понятие образовательного процесса нужно связывать с понятием деятельности, а не знания.

Но и отрывать понятие образовательного процесса от понятия знания нельзя.

А: Я имел в виду, что когда понятие образовательного процесса связывается в первую очередь с понятием знания, то знание трактуется как то, что существует до деятельности, его конституирующей. Полагается не то, что знание будет, а то, что знание уже есть (в

книгах). Осталось его только размножить и разложить по полкам (головам). При этом из рефлексии выпадает деятельностный фактор конституирования знания, т.е. то, что кроме книг нужна еще и деятельность, которая стоит за книгами.

Такой феномен "выпадения" проявляется даже у самых "неархивных" преподавателей. Один профессор наивно удивлялся тому, что студенты на экзамене не могут воспроизвести ход его рассуждений, которые он демонстрировал на лекциях. Он забыл о том, что между восприятием продуктов деятельности и собственным продуцированием стоит путь овладения деятельностью, создающей нужные продукты. А именно этого пути и не было в приведенном случае. Деятельность, которую он демонстрировал студентам, была слишком нова для них и они не сумели овладеть ею к экзамену.

При всей своей аналитической способности профессор наивно "не заметил" этого. Он так и остался в недоумении. Как это назвать, если не предрассудком как состоянием отсутствия рефлексии. А связь "образовательный процесс"- "знание", минуя "деятельность", способствует воспроизведению такого предрассудка.

Логические проблемы знания.

Глава 3. Знание как активность сознания.

Первым фактором, определяющим характер внутренней активности, будет фактор креативности, показывающий творческий потенциал этой активности.

Нужно разделить понятие творческой деятельности на два вида: 1) творческая деятельность "для себя"; 2) творческая деятельность "для другого".

Творческая деятельность "для другого" – это создание продуктов, имеющих значение для соответствующей деятельности в целом, не зависимо от их значения для создателя этих продуктов (например, открытие новых для современного состояния фактов или законов в науке или общезначимых шедевров в искусстве).

Творческая деятельность "для себя" – это создание продуктов того же самого значения, но только не для данной деятельности в целом, а для самого создателя, для текущего состояния его творческих способностей.

Для творчества "для другого" необходимо, чтобы качество продукта находилось на уровне определяемом высшим уровнем развития творческих способностей для современного состояния данной деятельности. Для творчества "для себя" такая необходимость отсутствует. Здесь качество продукта находится на уровне индивидуальных творческих способностей. С точки зрения абсолютного результата творчество "для себя" еще не

является подлинным творчеством. Но совсем другое дело с точки зрения генезиса творческих способностей вообще и получения абсолютного результата в частности (как конечной точки развития этих способностей). Здесь приоритет в значимости принадлежит

творчеству "для себя": только через творчество "для себя" человек может придти к творчеству "для другого". Качество результата при этом может быть совершенно не уникальным. Часто это просто открытие общеизвестной истины для себя. Уникальной здесь должна быть связь продукта со своим создателем.

Необходимость уникальности связи продукта со своим создателем в творчестве "для себя" и необходимость того, что к творчеству "для другого" человек может придти только через творчество "для себя", задает те границы, в которых должен идти процесс воспитания творческих способностей, чтобы развить их до состояния возможности получить общезначимые результаты: к открытиям "для другого" приходят через открытия "для себя".

Это значит, что процесс образования должен быть построен таким образом, чтобы всякое движение внутри образовательного процесса было по-преимуществу самодвижением, т.е. движением через открытия "для себя".

Противоположной интенцией в построении образовательного процесса является желание провести ученика через образовательное пространство совершенно внешним для него образом (как проводят деталь через процесс ее обработки в промышленном производстве). Предполагается, что в конце этого процесса у ученика должны будут появиться определенные качества. В этой интенции предполагается, что способности ученика будут разворачиваться "по графику" в соответствии с топологией пространства через которое его проводят. При этом характер "материала" подразумевается достаточно пластичным, чтобы принять в нужное время нужную форму. Вопрос о том в какой мере это внешнее оформление соотносится с внутренним становлением здесь не ставится, а, следовательно, не гарантируется, что в результате этого процесса получится развитая творческая способность.

Насколько это действительно так показывает один пример. На пятом курсе один профессор, сказав, что "с вами нельзя работать так, как работают со студентами младших курсов", поставил студентам задачу: привести свои "мысли" по заданным вопросам к концу курса, а если этих "мыслей" у студентов не обнаружится, то "зачет они будут искать в другом месте". Те "мысли", которые студенты ему представили не показались ему "мыслями", он обвинил студентов в недоразвитости и действительно послал их искать зачет в другом месте: "за пять лет вы не научились думать". При этом его личный вклад в "научение думать" был весьма скромным: за пять лет он прочитал этим студентам два

стандартных курса, в которых никаких особых усилий к тому, чтобы научить думать он не предпринял.

В этой истории самым грустным является не то, что студенты не сумели продемонстрировать умения думать, а то что у профессора даже тени подозрения не возникло в том, что именно он (в числе других) в этом виноват. Он, очевидно, полагал, что кто-то другой, а не он, должен был научить студентов думать, а он только соберет плоды. Но, очевидно, что и все остальные преподаватели думали то же самое: что творческие способности произрастут сами собой, без специального культивирования.

Повторю еще раз: самое грустное в этой истории – это отсутствие рефлексии над тем в какой мере средства (образовательный процесс) соотносятся с целями (воспитание творческих способностей).

И этот пример не самый тяжелый. В пределе можно получить технологию внутри которой ученику вообще некогда будет задаваться вопросом о развитии своих творческих способностей.

Все его время уйдет на выполнение формализованных операций: слушание и записывание лекций, чтение и конспектирование и т.п.

И такой пример в реальности был: один преподаватель подготовил к экзамену "114 вопросов". К каждому из этих вопросов (для проработки в обязательном порядке) была соответствующая литература, иногда, объемом более сотни страниц. Подразумевая, что это был не единственный курс в том семестре, нетрудно догадаться, что все усилия студентов были направлены на то, чтобы успеть к экзамену все это законспектировать. И, опять, самое грустное в этой истории было то, что преподаватель считал себя идеальным педагогом и все возражения на этот счет с пренебрежением отвергал.

Таким образом, в качестве негатива, можно говорить о том, насколько та или иная формальная образовательная технология ограничивает возможное самодвижение ученика (если оно есть). А в качестве позитива здесь стоит проблема организации образовательного процесса таким образом, чтобы движение ученика в образовательном пространстве всегда происходило в сфере "творчески достижимого".

Это та сфера, внутри которой для ученика возможно творчество (он уже дорос до нее, но не перерос). В этой сфере его движение может стать движением, развивающим его творческие способности.

В этой сфере возможны для него открытия "для себя". Структура и динамика этой сферы есть задача для позитивного изучения этой проблемы (каким образом сфера открытий "для

себя" переходит в сферу открытий "для другого"). Можно сказать одно: развитие творческих способностей идет путем открытий "для себя", и образовательные технологии должны помогать расширять пространство для этих открытий и вести путем этих открытий.

Нетрудно увидеть, что этот путь – не прямой путь. А прямой путь здесь (путь, заданный формальными технологиями) – не самый короткий. Возможно именно этим (т.е. стремлением каждую истину, каждое знание открыть "для себя", "во второй раз") объясняется замедленное развитие иных гениев. Эйнштейн отставал от своих сверстников по физике и был вынужден дольше других заниматься одними и теми же задачами, в то время как его сверстники уже "играли в другие игры". Про Бетховена говорили, что в своем стремлении всем овладеть собственными усилиями он, иногда, удлинял свой путь в музыке.

Высшим результатом этого пути должно быть осознание учеником того принципа, что творческая способность важнее знания: я открыл не много истин "для себя", но я открыл нечто большее, чем любая истина – способность самостоятельно открывать истины.

Следующий фактор внутренней активности связан с характером процесса понимания, развитием языковой способности, и типом интеллектуального поведения.

Перевод информации в знание подобен разгадыванию кроссворда: за внешне не связанным друг с другом набором определений нужно найти связанную определенным образом систему смыслов. Уже разгадывание обычного кроссворда показывает насколько не прямой здесь путь: кроссворд невозможно разгадывать идя последовательно от первого пункта к последнему.

Разгадывание идет путем многочисленных возвратов в уже пройденные точки, в которых возможные смысловые связи могут натолкнуть на узнавание смыслов, стоящих за ранее нераскрытыми определениями. А если учитывать, что смысловое пространство в реальности образовательного процесса многомерно, то станет ясно, что ход познания в этом пространстве гораздо извилистей, чем при разгадывании кроссворда.

В целом, движение здесь идет также путем создания точек сцепления смыслов, многочисленных возвратов от одной точки к другой в желании найти единую смысловую связь. И, разумеется, что конкретный характер этого пути и конкретная смысловая структура, возникающая в результате этого пути в большой степени определяются характером внутренней активности идущего.

В одном отношении это определяется типом интеллектуального поведения, а в другом – степенью развитости языковой способности.

Под типом интеллектуального поведения будем подразумевать характер объемности и глубины в процессе понимания: насколько широко располагается сеть центров в смысловом пространстве и насколько продвижение в этом пространстве является

стремлением найти универсальные смысловые связи. При чтении конкретного текста это будет выглядеть, с одной стороны, как стремление найти как можно больше смысловых связей этого текста с другими текстами, а, с другой стороны, как стремление опуститься на как можно более универсальный уровень связности. Степень проявленности этих качеств в понимании будет определять тип интеллектуального поведения: от пассивного (движение в предельно узком коридоре смыслов и на предельно конкретном уровне их связности) до активного (двигаться предельно широко и глубоко).

В связи с активным типом интеллектуального поведения в образовательном процессе могут возникать соответствующие сложности. Этот тип поведения сам по себе еще не гарантирует высокого качества результатов. На первых порах своего проявления это еще

только спонтанная активность, которая может проявляться, например, при конспектировании в виде серии интеллектуальных всплесков, т.е. того, что было результатом обнаружения ранее неизвестных предметов, связей, проблем и было направлено на осмысление этих новоявлений. Такое "странное" прочтение является естественным результатом интеллектуально активного поведения, и, разумеется, результат

при этом не является ни "правильным", ни "стандартным". Если такой результат в его

непосредственном виде появится на экзамене, то он будет расценен как "неправильный".

Нужна систематическая разработка материала до его развитого состояния в котором ученическая активность будет направлена и добавлена соответствующими составляющими. Для этого нужно соответствующим образом построить образовательный процесс. А если этот процесс представляет из себя монолог со стороны преподавателя, и

если работа ученика с литературой будет изолированной и ему будет негде и не с кем

вести дальнейшую разработку первичных результатов, то и конечный результат (на экзамене) может не выйти за пределы первичности. В лучшем случае ученик отделается

легким испугом, а в худшем случае получит обвинение в нестарательности и неспособности (если преподаватель не тематизирует для себя суть ситуации).

Но это еще не самая тяжелая ситуация для активного типа интеллектуального поведения.

Еще тяжелее, когда формальные образовательные технологии настолько уплотнены, что

ученику, для того чтобы остаться в рамках образовательного процесса, нужно менять сам

тип интеллектуального поведения. А это уже превращается для него в отчуждение от образовательного процесса и от самого себя.

Здесь возникает проблема того, какой тип интеллектуального поведения поддерживают и культивируют конкретные образовательные технологии.

Второй фактор, определяющий характер движения в пространстве смыслов – это степень

развитости языковой способности. Определим ее как способность проникновения к смыслам через их символическое представление и, наоборот, как способность

символически представлять смыслы. Эта способность имеет два измерения: формальное и содержательное. Формальное измерение – это степень развитости способности как таковой, не зависимо от того к чему она применяется, а содержательное измерение – это система конкретных содержаний, уже освоенных в рамках данной способности. Формальное и содержательное измерения языковой способности задают границы возможного движения в пространстве понимания, приоритетные точки концентрации смыслов, направления их развертывания и способы представления.

Уже из этих определений нужно сделать вывод о неустранимом субъективном характере понимания. Всякий способ представления трансформируется в соответствии с наиболее приемлимыми для данной индивидуальности формами. Любые смыслы структурируются в соответствии с разработанными схемами.

То, что понимание осуществляется в рамках, заданных языковой способностью (а развитие этой способности осуществляется путем наращивания характеристик наличного состояния этой способности), ставит проблему адекватности образовательных технологий характеру и темпам возможного развития индивидуальной языковой способности.

Например, я слушаю лектора и стремлюсь понять то, что он хочет сказать так, как если бы я, слушая музыку, слышал бы не звуки, а саму музыку, т.е. то целое, что представляет из себя ее смысл. Потом дается задание: воспроизвести на экзамене эти лекции. Если то, что надо воспроизвести, – смысл, а не способ его выражения, и если у меня есть некоторый способ выражения, который я выработал для себя, то я разыгрываю этот смысл на свой манер. Но если от меня требуется не только смысл, но и способ его выражения, то это может вызвать затруднения: я слышал смысл, а не звуки, и, следовательно, звуки я потерял.

Даже более того: если у меня есть свой способ выражения этого смысла, то мне еще труднее говорить, т.к. я буду говорить на чужом языке, и, следовательно, не буду понимать сам себя. Чтобы я мог говорить понимая самого себя, я должен говорить на своем языке. Пусть мой язык еще очень примитивен, но это единственный путь формирования собственного языка и собственной языковой способности. Этой примитивной стадии в развитии не обойти.

Если при этом учесть желание ученика говорить понимая себя и не произносить фраз, формально несущих смысл, но для произносящего закрытый, то станет ясной проблема: насколько образовательные технологии поддерживают внутреннюю активность в формировании собственной языковой способности. В какой мере развивается языковая способность, а в какой мере развивается лишь способность воспроизводить языковую

поверхность. Ясно, что при соответствующей жесткости технологий вся сила может уйти на это воспроизведение поверхности.

Следующий возможный источник внутреннего конфликта для образовательного процесса лежит в характере представлений о том, что есть интерпретация и понимание: присвоение опыта или соизмерение его.

Положим, что интерпретация – это не чистое присвоение, а прежде всего соизмерение духовного мира интерпретирующего и автора. Если нет предварительного соизмерения их духовных миров, то никакое присвоение будет не возможно. Присвоение – это определенная ориентация в пространстве уже возможного. Для этого уже должно быть это пространство содержаний опыта для ориентаций и актуализаций. Интерпретация – это по-преимуществу соизмерение, а не присвоение. Если точнее, это присвоение как присвоение еще одного выражения для уже существующего опыта (я уже это знал, но не мог еще так хорошо это выразить).

В пользу того, что интерпретация есть по-преимуществу соизмерение, а не присвоение, говорит обычная эволюция понимания одного и того же произведения. Часто человек, идущий в своем развитии в том же направлении, что и автор текста, первоначально проходит мимо этого текста (он ему еще ни чего не говорит). Когда же этот человек приобретает определенный опыт и будет, явно или не явно, искать способы его выражения, повторное прочтение текста откроет ему его же собственный внутренний мир и даст ориентации для дальнейшего духовного движения. Потом человек забудет об этом тексте и приобретет еще новый опыт, и снова прочтет текст, и откроет его для себя второй раз. При каждом прочтении то, что именно увидит читатель, будет зависеть от степени соизмеримости внутреннего мира читателя и автора.

Тот способ передачи традиции, который не принимает значение этого фактора и считает, что значения и смыслы можно просто присвоить, и разрабатывает свои технологии как технологии присваивания, оказывается неадекватным средством для достижения своей цели. Вне зависимости от содержания передаваемых смыслов такой способ их передачи будет воспитывать "революционеров" (в смысле того, что он будет воспитывать воинствующее непонимание и отчуждение от смыслов к которым предполагалось приобщить). Эти люди с необходимостью должны будут бороться с тем, что им чуждо. Возможно (и даже скорее всего), что эти "революционеры" в скором времени, приобретая личный опыт, пройдут эволюцию в направлении к "консерваторам" (возвратятся на круги своих отцов). Но это будет не благодаря, а вопреки способу передачи традиции. В этом

смысле конфликт поколений будет основан не на конфликте содержаний, а на конфликте между способом передачи традиции и способом ее усвоения. А если еще иметь в виду, что каждая традиция стремится отрицать реальные условия своего возникновения и заменить их символическими, и что каждое поколение, стремясь совершить восхождение от символа к реальности за ним стоящей, будет стремится воспроизвести этот изначальный опыт, то станет ясной вся острота проблемы соизмеримости опыта при передаче традиции и вся неадекватность присваивательных технологий для решения этой проблемы.

Следующий круг проблем связан с фактором внутренней целостности индивидуального сознания в процессе расширения круга его деятельности.

Каждое индивидуальное сознание имеет экзистенциально охватываемое пространство, внутри которого находится то, что совместимо с его внутренней конституцией. Объем и характер этого пространства, его динамика зависят от способности индивидуального сознания делать внешнее внутренним. Это пространство может расширяться и деятельность связанная с ним может интенсифицироваться. Но есть точка насыщения, за пределами которой начинается нарушение органичности внутренней структуры сознания. Оно теряет возможность усваивать внешнее, вовлекать его в круг своих интимных отношений.

С одной стороны, уменьшаются его возможности поддерживать круг уже сложившихся интимных отношений, а с другой стороны, натиск новых предметов, интенсивность их вхождения и исчезновения не позволяют ему пополнять круг интимных связей новыми предметами. Происходит утеря интимности в отношении со своим предметным миром. За утерей, потепенно, происходит утеря самой способности и желания различать между чужим и своим. Если раньше в этом пространстве предметов им двигало желание обрести свою подлинность, то в конце этого процесса, потеряв "свое", а потом потеряв саму способность отличать свое от не своего, оно оказывается заблудившемся в мире предметов.

Если экспансия внешней предметности есть процесс информирования, то проблема внутренней целостности сознания превращается в проблему имплозии смысла (Бодрийяр) в процессе информирования. Имплозия смысла – это утрата информацией способности иметь смысл для индивидуального сознания, которое является объектом информирования или, что то же самое, утрата сознанием способности наделять смыслом поступающую в него информацию.

Под информированием будем понимать процесс направления сознания на разные предметные области и насыщения его горизонта предметами для осмысления (наделения их значениями).

Индивидуальное сознание имеет свои ограничения в отношении способности осмыслять.

Если информирование пренебрегает этими ограничениями, то вызывает по отношению к себе защитную реакцию: отказ от осмысления. Информация уже только функционирует в сознании, но не осмысливается. Сознание превращается в простое зеркало, оно теряет способность активно относиться к предметам, которые появляются в его горизонте.

Ранее активная составляющая сознания, которая осуществляла функцию осмысления, теперь редуцировалась к простому наблюдателю за другой частью сознания, которая является функционером в мире предметов, структура и динамика которых определяются характером информирования. И если задачей информирования по-прежнему является направление активности сознания на определенные предметы, то, в связи с внутренним отказом от осмысления, эта задача может осуществляться лишь внешними, принудительными способами (с помощью специально вызываемых психологических эффектов, изучаемых в социальной психологии). Но такая активность не есть подлинная активность сознания и такой его предметный мир не есть подлинный, органически усвоенный им мир. Освобожденный от собственной внутренней активности человек теряет "интуицию реальности" и, следовательно, теряет способность принимать жизненно значимые решения. Он теряет жизненную ответственность.

В мире такого аффективно обустроенного универсума человек находится в противоречивом положении. С одной стороны, устроителями этого универсума такой порядок представлен как "одарение", забота о благополучии. С другой стороны, тот человек, о котором "заботятся", находится в постоянной фрустрации из-за ощущения нереальности своего существования в этом универсуме.

Ученику (если это "одарение" – образовательный процесс) очень трудно выбраться из этой ситуации. Как человеку, которому нечто дарят, ему нужно быть только благодарным и не замечать того, что в этом процессе его используют, т.е. принимают во внимание не его лицо, а его функцию. Но внутренняя неприемлимость этих даров вызывает фрустрацию. У "хорошего" ученика это выражается в чувстве вины. Он еще не может ясно понять в чем именно он виноват, но то что он виноват он, безусловно, чувствует. "Хорошего" ученика должно все время сопровождать чувство вины (особенно во время экзаменов).

Преподаватель, слишком серьезно воспринимающий свою роль одарителя, обычно ставит таких учеников в пример другим, а их чувство вины расценивает как проявление должного отношения к делу.

В этом смысле оказывается сомнительной ценность знания ради знания. "Вы должны знать" – звучит рефреном в продолжении всего образовательного процесса – "наука основана на знании".

Но никто не сказал: "Бойтесь утонуть в этом знании; знанием можно пресытиться (и очень скоро), если употреблять его в неумеренных дозах; умеете чувствовать свой свой

внутренний характер и ритм в освоении информации, чтобы не разрушить своего интереса". Легко потребовать в конце образовательного процесса: предоставьте мне свои мысли. Но откуда появится это "свое", если оно специально не культивировалось, если предполагалось, что оно вырастет само собой, а в конце можно будет просто собрать плоды. Как мы видели, процесс информирования может заглушать и разрушать это "свое". И, уж во всяком случае, этот процесс не гарантирует, что "свое" будет развиваться. У кого-то "свое" вырастет, у кого-то – нет. Тем фактом, что у кого-то выросло можно желать, и опрадать такую систему: вот, у них же получилось. А те, у кого не получилось, сами виноваты: наверное были нестарательными или неспособными (в общем, ошиблись факультетом).

НР: Вы говорите, что преподаватели не учат студентов думать, хотя требуют от них этого умения. Но это только половина проблемы. Ведь и сами студенты должны проявлять внутреннюю активность в этом отношении.

А: Вы не точно поняли мою мысль. Я имел в виду, что если преподаватель требует от учеников каких-то качеств, то он должен понимать, что ему, со своей стороны, нужно предпринимать соответствующие усилия для того, чтобы эти качества появились.

Если же этого нет, а есть только желание получить качества, то я смею подозревать такого преподавателя в отсутствии рефлексии над тем, как сообразуется цель (качества) со средствами (организацией образовательного процесса). Ясно, что среди учеников есть старательные и нестарательные, способные и неспособные. Но здесь я имею в виду только сторону преподавателя и степень его рефлексии над своей педагогической деятельностью.

Логические проблемы знания.

Глава 4. Знание как коммуникация.

До сих пор мы рассматривали проявление внутренней активности сознания только с соотношении с понятием деятельности вообще, предметности вообще, безотностительно того, как эта деятельность и предметность персонифицируется в образовательном процессе. А персонификация этих понятий и приводит нас к проблеме коммуникации, к коммуникативной структуре образовательного процесса и тому, каким образом коммуникация участвует в конституировании знания в этом процессе.

Коммуникативная структура образовательного процесса подразумевает рассосредоточение деятельности на определенную совокупность центров. Одни из этих центров играют роль вовлечения других центров в некоторую деятельность (что и составляет задачу образовательного процесса). В самом общем смысле в заданной структуре коммуникацию можно определить как обмен деятельностью. Формы этого обмена и его содержания определяют форму и содержание коммуникации, и в той мере в какой коммуникация является фактором конституирования знания, определяют характер конституируемого знания.

Поскольку мы задали деятельностную структуру знания и ввели понятие деятельностного горизонта сознания, то задача коммуникации в образовательном процессе будет формулироваться как задача вовлечения одними центрами активности других центров активности в свой деятельностный горизонт.

Характер вовлечения можно рассмотреть по трем факторам: глубине, диалогизму и конструктивности.

Фактор глубины показывает насколько коммуникация приобщает индивида к глубинным слоям деятельности, а, следовательно, и знания. Подразумевая разделение знания и деятельности с ним связанной на уровни явного и неявного знания, можно говорить о том, насколько коммуникация есть вовлечение в слои неявного знания. Т.к. явное знание только тогда становится подлинным знанием, когда за ним стоит неявное знание, то можно утверждать, что коммуникация в образовательном процессе только тогда выполняет свою роль, когда она является глубинной коммуникацией. С точки зрения увлекаемого, достижению слоев неявного знания соответствует степень его ответственности и самостоятельности в данной деятельности. Следовательно, только тогда он станет самостоятельным, когда осуществится глубинная коммуникация.

Для анализа реального образовательного процесса это ставит вопрос о том, насколько конкретные формы коммуникации выполняют задачу реализации глубинности. Типичным искушением здесь является желание заменить совместную деятельность, как наиболее адекватную форму коммуникации для достижения глубины, демонстрацией этой деятельности или даже демонстрацией одних продуктов деятельности. Например, один профессор свой спецкурс построил как пересказ содержания своей книги, а когда ему возразили, что не лучше ли это время провести как время общения с мастером, а не с книгой, он ответил: "А я что делаю." Для него это и было наиболее естественной формой общения учеников с мастером.

Фактор диалогизма показывает характер соотношения активностей агентов коммуникации. А характер соотношения активностей напрямую связан с проблемой понимания и взаимопонимания в коммуникации.

Поскольку процесс взаимопонимания в коммуникации осуществляется через посредство единого деятельностного поля и единой символической среды, представляющей смыслы

данной деятельности, то тогда взаимопонимание как процесс будет представлять из себя разыгрывание единой игры многими участниками, в процессе которой понимание будет осуществляться как овладение соответствующими правилами игры и как способность самостоятельно в нее играть. Только в процессе научения соответствующей игре к индивиду приходит понимание этой игры. И только через совместную игру может быть видно, насколько каждый из агентов коммуникации действительно, а не мнимо, овладел ею и, следовательно, действительно, а не мнимо, проник в смыслы данного знания и деятельности за ним стоящей. В этом узкий смысл диалогизма как фактора конституирования знания. Вообще же, фактор диалогизма играет более широкую роль в конституировании знания в процессе коммуникации. На арене совместной деятельности происходит соприкосновение или даже столкновение деятельностных горизонтов агентов коммуникации, развертывание их деятельностных способностей, до этого находившихся в потенциальном состоянии, обнаружение предметностей или их ракурсов, недоступных монологическому сознанию.

Для анализа реального образовательного процесса это затрагивает острейшую для него тему: как удостовериться в том, понял ли ученик то, к чему его хотят приобщить, знает ли то, чему его учили, или нет. Преобладающая форма коммуникации (монологизм) и стандартная форма удостоверения в знании (экзамен) настолько очевидно неэффективны в решении этой проблемы, что об этом даже не стоит и говорить. Непонимание здесь действует в обоих направлениях: ученику это не позволяет по-настоящему понять что хочет и может преподаватель, а преподавателю – что может и хочет ученик.

Фактор конструктивности показывает соотношение характера внешнего вовлечения агента, играющего роль вовлекаемого, в коммуникацию с характером его внутренней активности.

Поскольку осуществление знания для индивида никогда не происходит автоматически, а требует с его стороны волевого усилия и, следовательно, всегда должно обеспечиваться его интересом к процессу познания, то, соответственно этому, и коммуникация должна быть построена таким образом, чтобы не вызывать со стороны вовлекаемого отрицательной волевой направленности по отношению к себе. Для того, чтобы коммуникация была конструктивной характер внешнего вовлечения должен быть сообразован с характером внутренней активности.

Степень глубины и диалогизма всегда должна соответствовать возможностям вовлекаемого опускаться на глубины и вести диалог: вынужденный монологизм и вынужденный диалогизм одинаково деструктивны.

Логические проблемы знания.

Заключение.

Внутренние факторы конституирования знания в образовательном процессе образуют 4 группы.

1. Группа факторов, которая идет от логики организации образовательного процесса.
2. Группа факторов, которая идет от логики деятельности, стоящей за знанием.
3. Группа факторов, которая идет от логики внутренней активности учащихся.
4. Группа факторов, которая идет от логики построения коммуникации в образовательном процессе.

В отношении каждой из этих групп факторов можно задать определенное множество вопросов о структуре образовательного процесса, о соотношении этой структуры со структурой знания и структурой внутренней активности учащихся.

1. Группа факторов, которая идет от логики организации образовательного процесса.

а) Фактор информационно-деятельностной структуры знания в образовательном процессе.

Можно поставить вопросы: насколько в каждом из своих фрагментов и в целом образовательный процесс следует логике деятельности, а насколько – логике информации?

б) Фактор органичности знания как информационно-деятельностной структуры в образовательном процессе.

В этом отношении для анализа образовательного можно поставить вопросы: подразумевают ли разные фрагменты образовательного процесса друг друга? как именно эти фрагменты подразумевают друг друга?

в) Фактор органичности способа развертки знания как информационно-деятельностной структуры в образовательном процессе.

В этом отношении для анализа образовательного можно поставить вопросы: какова судьба предшествующих фрагментов для фрагментов последующих? Какие деятельности и какая информация сохраняют свое значение и поддерживаются в последующих фазах развертывания?

2. Группа факторов, которая идет от логики деятельности, стоящей за знанием.

а) Фактор деятельностного конституирования знания. Можно поставить вопросы: насколько информация вводимая в образовательном процессе обеспечивается деятельностью, способной эту информацию превратить в знание?

б) Фактор деятельностного конституирования рода знания. Можно поставить вопросы: насколько адекватно выявлена та деятельность, которая необходима для превращения информации в определенное знание? насколько образовательный процесс является

разверткой именно этой, а не другой деятельности? не происходит ли в образовательном процессе, за счет концентрации внимания на информационном субстрате знания, подмены одной деятельности другой, и тем самым культивирования неадекватного типа знания? не является ли деятельность культивируемая в образовательном процессе имитацией той деятельности, которая должна культивироваться?

в) Фактор взаимного конституирования родов знания в деятельности.

Можно поставить вопросы: насколько адекватно выявлена конститутивная зависимость различных родов знания? не происходит ли попытки культивировать некоторое знание как независимое в ситуации, когда такая зависимость есть? если конститутивная зависимость различных родов знания определена, то насколько образовательный процесс обеспечивает "встречу" этих знаний в единой деятельности? насколько развертка знания в образовательном процессе основывается на логике этого взаимного конституирования?

г) Фактор соответствия способа представления предмета дискурсу о нем.

Можно поставить вопросы: насколько адекватно соответствующим дискурсам представляются предметы в каждом фрагменте образовательного процесса? достаточно ли отделяется "чистая" логика предмета от сопутствующих характеристик?

Достаточно ли осознается необходимость такого "чистого" представления логики предмета?

д) Фактор соотношения деятельностного горизонта сознания и деятельностного горизонта знания.

Можно поставить вопросы: насколько при расширении деятельностного горизонта учащегося соблюдаются условия деятельностной достижимости? следовательно, насколько образовательный процесс ведет учащегося путем реального, а не мнимого, конституирования знания? насколько образовательный процесс соотнобразует с поэтапным характером расширения деятельностного горизонта учащегося? насколько тот путь, которым ведет учащегося образовательный процесс, есть самый короткий для него путь?

е) Фактор условий достижимости для шага расширения деятельностного горизонта.

Можно поставить вопросы: насколько при очередном шаге расширения деятельностного горизонта соблюдаются условия деятельностной достижимости? т.е. насколько способ представления знания позволяет быть поверхности соприкосновения деятельностных горизонтов сознания и знания?

3. Группа факторов, которая идет от логики внутренней активности учащихся.

а) Фактор творчества "для себя".

Можно поставить вопросы: насколько образовательный процесс дает возможность

реализоваться творчеству "для себя"?

Насколько он направленно культивирует этот путь деятельности?

Путь творчества "для себя" – это не прямой путь.

Следовательно, вопросы: насколько образовательный процесс позволяет иметь этот не прямой путь? насколько он направленно культивирует такие пути?

б) Фактор типа интеллектуальной активности.

Можно поставить вопросы: какие типы интеллектуальной активности позволяют условиями организации образовательного процесса? какие направленно культивируются?

какой тип интеллектуальной активности культивируется в образовательном процессе в

целом? какой тип интеллектуальной активности культивируется в каждом отдельном фрагменте этого процесса? как соотносятся позволяемые и направленно культивируемые

типы активности с теми типами активности, которые определяются внутренней активностью учащихся?

в) Фактор развитости языковой способности.

Вопросы: насколько образовательный процесс развивает языковую способность, а насколько – только способность к воспроизводству языковой поверхности? если он дает

возможности развития языковой способности, то насколько он направленно культивирует

это через деятельность? Мало не требовать, чтобы ученик не говорил того, что не понимает, нужно создать условия деятельности в процессе которой развивается языковая способность.

г) Фактор внутренней целостности активности сознания.

Вопросы: насколько образовательный процесс соотносит себя с "экзистенциально охватываемым пространством"? насколько он не разрушает его? насколько он направленно

культивирует у учеников внутренний такт в освоении информации? не происходит ли "имплозии смысла" в процессе информирования? т.е. не вызывает ли структура процесса

информирования утраты сознанием способности наделять смыслом то, что необходимо наделять смыслом по условиям процесса информирования?

д) Фактор "присваивательного" характера образовательных технологий.

Если для означивания вводимой информации необходима совокупность определенных деятельностей, совокупность внутреннего опыта, то насколько в образовательные технологии обеспечивают приобретение соответствующих деятельностей и опыта? Мера несоответствия процесса информирования процессу приобретения внутреннего опыта определяет "присваивательный" характер образовательных технологий. С этим можно связать процесс "революционизации" сознания в процессе образования.

Традиция, которая стремится отрицать реальные условия своего возникновения и заменять

их символическими тяготеет к присваивательному характеру своих образовательных

технологий, а те, кого хотят приобщить к традиции, стремятся подняться от символя к реальности, его породившей, и тем стремятся преодолеть присваивательный характер этих технологий. Насколько в образовательном процессе осознается этот конфликт?

4. Группа факторов, которая идет от логики построения коммуникации в образовательном процессе.

а) Фактор глубины коммуникации.

Можно поставить вопросы: насколько формы коммуникации образовательного процесса осуществляют условия глубинности?

Насколько коммуникация есть демонстрация продуктов деятельности?

Насколько она есть демонстрация самой деятельности? насколько она есть совместная деятельность?

б) Фактор диалогизма коммуникации.

Можно поставить вопросы: насколько образовательный процесс есть обмен активностями? насколько активное положение занимает учащийся по условиям образовательного процесса?

в) Фактор конструктивности коммуникации.

Можно поставить вопросы: насколько образовательный процесс есть конструктивная коммуникация?

Логические проблемы знания.

Список литературы.

1. Богоявленская В.И. Интеллектуальная активность как проблема творчества. М., 1978.

2. Фуко М. Слова и вещи. М., 1976.

3. Фуко М. Археология знания. М., 1994.

4. Шелер М. Формы знания и образование. Избранные произведения. М., 1993.

5. Гадамер Х.Г. Неспособность к разговору. Актуальность прекрасного. М., 1992.

6. Полани М. Личностное знание. М., 1983.

7. Рикер П. Конфликт интерпретаций. М., 1995.

8. Делез Ж. Логика смысла. М., 1994.

9. Бахтин М.М. О диалогической природе гуманитарного знания. Эстетика словесного творчества. М., 1974.

10. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1991.
11. Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995.
12. Бодрийяр Ж. Система вещей. М., 1989.
13. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции // Философия эпохи постмодерна. М., 1995.
14. Философия диалога Э. Левинаса // Философия эпохи постмодерна. М., 1995.
15. Хабермас Ю. Концепция коммуникативной рациональности // Философия эпохи постмодерна. М., 1995.
16. Розин В.М. Предмет и статус философии образования // Философия образования. М., 1994.
17. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования // Философия образования. М., 1994.
18. Буева Л.П. Человек, культура, образование в кризисном социуме // Философия образования. М., 1994.
19. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблема целостности в современном образовании // Философия образования. М., 1994.
20. Долженко О.В. Философия образования: дань моде или условие выживания // Философия образования. М., 1994.