

А. Д. КОРОЛЬ

**Культурно-историческое и личностное знание:
что способно нас изменить?**

*Если желаешь, чтобы мир изменился, —
сам стань этим изменением.*

М. Ганди

Способно ли знание повлиять на жизнь конкретного человека и общества в целом? «Конечно же, ведь без знания невозможно представить сегодня облик нынешней науки и общества, которое называют все чаще обществом «знаний», — примерно так скажет практически каждый здравомыслящий человек.

Согласно данным проекта Google Books в 2010 г., за всю историю человечества было издано 129 864 880 книг, а количество авторов составило 200–300 миллионов [1, с. 130]. Если оставить за скобками работы сугубо научной направленности, следует отметить и существующее *противоречие между ростом количества книг и их содержания*. В каждой книге незримо присутствуют многие мысли, тезисы, постулаты, уже озвученные ранее другими людьми. Марсель Пруст емко подметил, что «книга — это большое кладбище, где на многих плитах уже не прочесть стершихся имен».

Прогрессирующие накопления знаний человечества за всю его историю, казалось бы, должны обеспечить реализацию целей и потребностей как человека, так и всего общества в целом. Однако накопленные объемы знаний до сих пор не привели к появлению совершенного человека и «идеально творческого общества». Выражение «новое — хорошо забытое старое» служит подтверждением того, что копилка знаний человечества не меняет творческую природу самого человека и не позволяет ему эффективно решать личностные и профессиональные цели, извлекать уроки из прошлого. Знание всегда имело тесную связь с образованием, однако пополнение копилки знаний человечества слабо влияет на «обучаемость общества», подтверждая справедливость мысли о том, что история учит тому, что ничему не учит. Все большее использование чужих цитат, шаблонность и монологичность поведения и общения человека свидетельствует о регрессе «творчесткости общества». Другими словами, при воз-

востании объемов знаний «показатель творчества» как человека, так и общества, от эпохи к эпохе не меняется.

В. М. Розин отразил рост знаний мыслью о том, что сегодня понимание личности «начинает включать в себя разные понимания и концепции личности». Аналогичная мысль была озвучена философом и в отношении «разности» мышления: «Современная философия и методология вынуждены признавать не одно, единое мышление, а много разных» [2, с. 114].

Во многом полифоничность личности и мышления «созвучна» названию одной из статей известного советского и российского методолога-диалекта В. В. Краевского, автора культурного подхода к отбору содержания образования: «Сколько у нас педагогик?»

Невысокая эффективность культурно-исторического наследия человечества для жизни самого человека и истории общества определяет правомочность вопроса: *А сколько у нас знаний?* Например, в педагогической, философской литературе достаточно прочно укоренились понятия «образовательное», «философское», метапредметное знание.

В контексте нашего рассмотрения выделим два вида знаний: культурно-историческое, о котором имеются сообщения других людей (Дж. Грот, Г. Гельмгольц, У. Джеймс, Б. Рассел), и личностное знание, т. е. знание, получаемое субъектом в индивидуальном опыте.

Знание, принадлежащее человечеству – культурно-историческое – знание «ничейное», общее, содержащее сведения из разных предметных областей. Данное знание *межпредметно* и постоянно увеличивается вслед за расширением внешних пределов человека. Культурно-историческое знание – неличностное, «чужое» для каждого человека. Оно отчуждено от него, не меняет его качеств личности-творца, устроителя мира.

Личностное знание – метапредметно в своей основе, и заключает в себе то, чем человек руководствуется в повседневной деятельности [3, с. 156–162]. Это знание способно оказать помощь человеку в реализации его собственной миссии.

«Сегодня с помощью знания можно кардинально менять жизнь самого человека, его телесность, мозг, психику. Другими словами, знание как бы взламывает существующий „жизненный мир“...» – пишет В. А. Лекторский [4, с. 3–45]. В данном случае речь идет о *культурно-историческом знании*. Однако в какой степени личностное знание влияет на интенсивность мировых процессов? Насколько система образования, ориентированная на развитие творческого потенциала учащегося, сопричастна развитию общества? Другими словами, попытаемся обозначить «образовательную» роль личности в истории.

Существует распространенная точка зрения о том, что передача опыта старших поколений более молодым, подражание детей своим родителям является залогом устойчивости мировых и общественных процессов. Другая точка зрения на проблему причин изменчивости окружающего мира принадлежит французскому социальному психологу Г. Тарду. С его точки зрения, причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание как повторение одними людьми поведения других. Достижения немногочисленного количества творческих людей становятся предметом подражания большинства других людей, что наглядно представляется сферической волной, исходящей из «творческого центра». Французский ученый считал двигателем социальных процессов *результат* столкновения (наложения) *кругов подражания* [5].

Исторически образование имеет «подражательный» и передаточный характер: содержание образования рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. По сути, речь идет о передаче культурно-исторического знания без учета личностных особенностей ученика, а потому образование имеет характер монолога. При подобной монологичной передаче возникает ряд вопросов: всегда ли то, что нам дают, мы берем? Всегда ли, беря, прибавляем? Всегда ли то, что мы берем, становится по-настоящему нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем к себе чужое? В одном из китайских текстов приводятся следующие слова: «Не говорят ли мужи, изведавшие истину, что... полученное от других непременно потеряется? ...А тот, кто привязан к чужим словам и ищет ответ в толкованиях, подобен глупцу, который хочет палкой сбить луну с неба или почесать мозоль, не снимая туфли». «Зазор» в виде туфли между рукой и пяткой – это наглядно и очень образно характеризует отчужденность личностного знания ученика от культурно-исторического наследия.

В этом кроется и причина того, что понятие «знания» зачастую подменяется «информацией». Жан-Франсуа Лиотар в книге «Условия постмодерна: Доклад о знании» (1979) отмечал, что знание превращается в информацию благодаря его инструментализации, ситуативности, узко направленности в применении. Трансформация знания в информацию означает экстерииоризацию знания [6], отсутствие его глубинной целостной метаосновы. Основные компоненты системы образования – смыслы, цели, содержание, отвечающие на три вопроса («Зачем»? «Чему»? «Как»? учить) ориентированы на трансляцию ученику по сути, поликультурной, общей, а потому «ничейной» информации без учета культурных, психофизиологических особенностей «монокультурных» учащихся.

Не случайно Г. Гессе в одном из своих романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость» [7]. Мудрость, знание – это «свое», созданный человеком продукт, который нельзя передать, как информацию. Также как вещи, которыми человек пользуется в гостинице, не являются его собственностью.

Монологичность системы образования отрицает, прежде всего, самостоятельный, творческий характер познания учащимися окружающего мира, развитие его качеств личности-Творца, способного к самопознанию и самоизменению. Ученик не вовлечен в производство собственных знаний, которые бы меняли его личностные качества – познавательные, креативные, организационно-деятельностные, качества у-строителя собственного жизненного пути.

Образование, не затрагивающее «строительство» внутреннего мира ученика, имеет *линейный* характер: «сигнал на входе» должен получить отклик на «выходе» – ученик демонстрирует то, что он должен знать и уметь. В новой для человека информации нет открытия для него, ибо *открытие – это взгляд на мир своими глазами*, а не чужими. В тоже время большинство социологических теорий предполагают, что основой социальных изменений выступает именно нелинейность общественных процессов.

Трансляция информации работает на «склад», подготовку кладовщика, но не «строителя» своего пути и успеха. Успех человека возможен тогда, когда он сполна реализует свой личностный и человеческий потенциал. Но для этого он должен его выявить, осознать и реализовать. Тогда его жизнь сродни судьбе. В условиях трансляции информации ученику сделать это, пожалуй, даже теоретически невозможно. Например, очень трудно научить учащегося мыслить нестандартно, если образовательный процесс свести к сообщению шаблонной информации в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей. А вопрос развития нравственности, толерантности ученика трудноразрешим (если вообще разрешим) без развития компетентности вести диалог (с собой, с другими людьми).

Передаточный характер образования проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе: учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль, следуя за логикой учителя. При этом выражаемый учащимся в виде вопроса собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге

«подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках.

Многологичность образовательной системы усиливает ее информационный компонент, ослабляя знаниевый. Современное образование переходит к внеличностному обучению от человека к информационному ресурсу, а потому «объем информации, содержащейся на страницах интернета, фактически сводит ее реальное содержание к минимальному значению». В равной степени, как и расширение границ личности учащегося за счет возрастающих объемов информации и коммуникаций снижают нравственное и знаниевое содержание его образования.

Сегодняшнее образование подражательно и отражательно. Подражание получает свое выражение в том, что все разные ученики должны усвоить одинаковую «правильную» информацию, отразить в ответе содержание «ничейного» *культурно-исторического знания*.

Так, в египетской школе основным методом воспитания, как и в семье, являлся пример старших. «Послушание – это наилучшее у человека» [8]. «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Обычное обращение к ученику: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе» [8]. Справедливости ради отметим, что и спустя тысячу лет, дидактика И. Гербарта не изменила содержания подобного взгляда на образование. Активным в такой школе был учитель, а ученики должны были «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей» [9].

«Передача» знаний как отражение учеником социокультурного опыта при минимуме психологических, организационных и других затрат на познание выступает «фабрикой» стереотипов мышления и поведения человека. Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей проверкой успешности ее усвоения не способствуют развитию качеств *личности-творца*, которые позволяют учащемуся мыслить нестандартно и принимать *ответственность* за свои решения.

Передача знаний отражает представление о человеке как о «чистом листе», который нужно извне заполнить письменами. Но все дети разные, у них различные способности, интересы, предназначения. Однако, человек – это «семья», которое нельзя вылепить подобно глине или заполнить чьими-то письменами – нужно создать условия для произрастания семени. Изменение характера образования с монологичного «отражательно-го» на диалогичный основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир исходя из его личностных особенностей. В этом и смысл и содержание эвристического обучения – процесса вы-

сравнения каждым учащимся собственного образования в диалоге с культурно-историческим аналогом – достижениями человеческой культуры. По сути, речь идет о реализации учеником заложенного в нем потенциала, воплощении *принципа человекообразности в образовании* [10].

Принцип человекообразности постулирует главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать потенциал учащегося. Невозможно самореализоваться в социокультурном опыте, точнее, в «готовой» и «правильной» информации, передаваемой ученику извне (от учителя, из учебника). В равной степени невозможно самореализовываться через «отражение» – подражание и копирование. Самореализация учащегося возможна в познании им объектов окружающей реальности, в создании собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других учащихся. Методология создания образовательного продукта проста. Вначале учащийся изучает предлагаемый учителем реальный (фундаментальный) образовательный объект (а не информацию о нем из учебников). Результатом этого познания области действительности является создание учеником первичного или субъективного образовательного продукта. Однако первичный (субъективный) результат познания учеником области действительности – ровно «половина» процесса познания. Всегда существует «зеркало» – то, что сделано человечеством в данной области – так называемый культурно-исторический аналог. Культурно-исторический аналог концентрирует в себе основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях. Он выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Далее, в результате сравнения «своего» с «чужим» образовательный продукт ученика обобщается и выстраивается до обобщенного образовательного продукта, который включает в себя личностную и социокультурную составляющие.

Другими словами, содержание образования рассматривается не как набор информации для передачи учащемуся, а как образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и приращение эвристических качеств его личности – познавательных, креативных, организационно-деятельностных, позволяющих быть «строителем», а не «кладовщиком».

Содержание образования при этом делится на внешнее – среду и внутреннее – создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой.

Предоставляемое ученику содержание (например, задания) является открытым, т. е. содержит множество возможных результатов. Так, открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и творческую самореализацию учащегося. Открытые задания могут способствовать развитию мотивации к общению, поскольку содержат механизмы самореализации учащегося.

Открытость образовательной среды – это возможность каждому учащемуся создавать «свое», иметь свой результат, отличный от результатов другого ученика. Открытость среды соседствует с возможностью для ученика совершить личностное для него открытие. В создании учеником своего продукта и есть для него *открытие*, наполнение мира своим смыслом.

В этом заключается индивидуальная образовательная траектория ученика, которая представляет собой не выполнение разных вариантов заданий с заранее известным результатом, и не возможность выбора учеником каких-либо образовательных услуг по желанию (так зачастую стереотипно оценивают смысл индивидуализации в образовании). Индивидуализация образования – это возможность создания для ученика «своего» личностного знания. От личностного образовательного продукта к продукту, от урока к уроку, мы получаем своего рода «ожерелье», где вместо бус на нить нанизаны образовательные продукты ученика, уникальные и отличные от продуктов других учащихся.

Система образования эвристического типа (смыслы, цели, содержание образования, критерии оценивания) посредством диалога развивает компетентности человека к самоизменению, предоставляет возможность ученику выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. И в этой системе важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного процесса становится *вопрос* ученика. С помощью вопроса ученик познает мир исходя из своих личностных особенностей, учится вести диалог, наполняет мир своим смыслом и содержанием. А не получает «чужую» и «ничейную» информацию [3].

Вопрос и его производные (доказательства, опровержения) – и инструмент познания, и творческий образовательный продукт ученика. Вопрос учащегося выступает «посредником» между ним и внешним миром и более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. Задавать вопрос – начинать познание мира, как писал О. П. Флоренский. Однако функция вопроса – не только познавательная, но и нравственно-развивающая. Поэтому обучение школьника задавать вопросы, вести эвристический диалог (инициатива в познании нового принадлежит ученику),

решает воспитательную проблему образования – развитие духовно-нравственных основ человека, формирование толерантности, терпимости [11, с. 18–25].

Приоритет вопроса ученика перед его ответом позволяет в образовании создать условия, благодаря которым человек обретает путь к себе. Это и есть путь к успеху. Приведу строки философа В. В. Малявина: «На Востоке это и есть секрет мудрости – опустошать себя или оставлять все. „Все оставить“ – это девиз восточной мудрости. И тогда все к вам придет. И „оставить себя – значит превзойти себя“».

Или, как писал М. Мамардашвили: «Личность в нас – то измерение, в которое мы погружаемся, когда выходим из себя» [12, с. 5–20]. Сравнить «свое» с «чужим» означает посмотреть на себя со стороны. В сравнении «своего» с «чужим» для ученика *происходит не просто самореализация, создание «своего» продукта, но и заключен «путь к себе» – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося благодаря информации – пути «от себя».*

«Погружение» к себе или «углубление» человека происходит вместе со знаниями, которые он рождает сам в диалоге с внешним миром. Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, *создавая личностное знание. Отсюда следует важный вывод: личностные смыслы, знание, равно как мотивация и творчество ученика порождаются благодаря его обращению к своей сущности.*

Именно обращение ученика к своей сущности, изменение его личностных качеств – когнитивных, креативных, оргдеятельностных – причина появления нового знания – *личностного, а не ничейного*. Другими словами, произвести «свое» – совершить акт самопознания и самоизменения.

Открытие меняет самого ученика: нельзя совершить открытие, не имея внутренней «почвы», – готовности к этому. Человек не может генерировать знания о мире, создавать свой продукт, если он сам не меняется. Более того, человек *создает столько личностного знания, насколько меняется сам*. Если система образования не ориентирована на изменение учащегося, его личностных качеств, то и она лишает общество возможность появления новых знаний.

Изменение личностных качеств ученика в процессе самореализации и производства им личностного знания обнажает *мотивационные* установки его личности. В *структуре и содержании личностного знания* присутствует и культурно-историческое знание, и «приращение» оргдеятельностных качеств личности учащегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения,

производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное знание, будучи продуктом вопроса ученика, адресованного внешнему миру, содержит те же компоненты, что и вопрос: когнитивный, нравственно-развивающий, творческий.

Однако, главный компонент рождаемого учеником личностного знания – *мотивационный*. Мотивация, равно как и знание, и личность, также есть отношение. В этом «секрет» личностного знания, которое не может не быть «деятельностью». В самопознании рождается не просто знание, но и компетентность – педагогический образ единства личностного знания и деятельности.

Сегодня вопрос мотивации особо заострен и является междисциплинарным. Он касается и вопроса нравственности знания, его границ, вопроса образования. Массовость социальных явлений, рост коммуникаций уже определяют проблемность мотивации индивида. Чем более массовыми происходят процессы, тем выше степень обезличенности, «анонимности» содержания деятельности людей. Массовость порождает недеяние, словами даосов. Само понятие социально-психологического феномена «социальная лень»¹ свидетельствует о снижении мотивации человека в познании мира в условиях глобализации. Почти столетие назад французский инженер М. Рингельманн показал, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособностей ее членов [13].

Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к знанию. Мы видим сегодня, что человек, имеющий низкую мотивацию к самопознанию, обладающий монологизмом и шаблонностью основных сфер деятельности, имеет и низкую мотивацию к познанию внешнего мира.

Мотивация пробуждается там, где есть обращение человека к своей сущности, к возможности самореализации и создания в результате личностного знания. *Мотивация* связана с личностным, уникальным, неоднородным, и утрачивается вместе с расширением *границ личности*. В. В. Библихин писал: если средневековая культура была основана на многократном прочтении одного и того же текста, каждый раз повертывающегося новыми мыслями, то культура Нового времени основана на «однократном прочтении разных текстов» [14, с. 5–20].

Вопрос – основа мотивации. В вопросе мы видим диалектическое соотношение знания и незнания, что составляет метапредметную основу

¹ Суть явления в том, что в группе людей совокупный продукт всегда имеет меньшее значение, чем сумма индивидуальных продуктов членов группы.

вопроса, позволяющего преодолеть отчужденность человека от мира, личностного знания от культурно-исторического. Финский логик Я. Хинтика отмечает, что смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать *в глубине нашего логоса* те до поры сокрытые структуры, которые *соответствуют структурам окружающего мира* [15, с. 265–281].

Сегодня условия таковы, что человек все меньше вовлечен в производство личностных знаний. Когнитивно-диалогическая природа творчества все больше уступает место информационно-коммуникативному. *Коммуникации превращают человека «Углубленного» в человека «Расширенного»*. По сути, рождение Человека Расширенного произошло в мире, сотворенном самим человеком. Расширение внешних пределов человека проявляет себя в утрате целостности и переходе во фрагментарное и дискретное: в мышлении, общении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к информации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия человека. Другими словами, увеличение объемов влечет за собой утрачивание содержания, метапредметности.

Когнитивно-диалогическая основа творчества вырождается в информационно-коммуникативную основу. При этом, в отличие от мышления, чьим продуктом выступает слово, продуктом коммуникации является информация.

Обладающий «ничейным» знанием порождает мир «Оно», лишенный личностного «Ты». Порождает шаблоны и симулякры. Однако порождение это имеет ценность «плоскости», подобно причудливым рисункам на плоском стекле. «Плоскость» отрицает Вселенную – обретающего себя человека.

Литература

1. Мирошниченко, А. А. Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета [Текст] // Человек. – 2011. – № 5. – С. 130.
2. Розин, В. М. Психика и здоровье человека [Текст]. – М., 2010. – С. 114.
3. Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема [Текст] // Вопр. философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.
4. Лекторский, В. А. Знание в современной культуре (материалы «Круглого стола») [Текст] // Вопр. философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.
5. Тард, Г. Законы подражания [Текст]. – СПб., 1996.

6. Скворцов, Л. В. Информационная культура и цельное знание [Текст]. – М., 2011.
7. Гессе, Г. Сиддхартха [Текст]. – СПб., 2000.
8. Джурицкий, А. Н. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М., 2000.
9. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учеб. для вузов. – СПб., 2001.
10. Хуторской, А. В. Принцип человекообразности и его роль в обновлении образования [Электронный ресурс] // Персональный сайт. Хроника бытия. – 2010. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm>.
11. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения [Текст] // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.
12. Зинченко, В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности [Текст] // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
13. Майерс, Д. Социальная психология: интенсивный курс [Текст]. – СПб. ; М., 2004.
14. Фатенков, А. Н. Субъект: парадигма возвращения [Текст] // Человек. – 2011. – № 5. – С. 5–20.
14. Хинтиikka, Я. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов [Текст] // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 265–281.