



УДК 37.012.1+37.014.3

А. Д. КОРОЛЬ,  
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК (ГРОДНО)

## СКОЛЬКО У НАС ЗНАНИЙ, ИЛИ ПОЧЕМУ ИСТОРИЯ УЧИТ ТОМУ, ЧТО НИЧЕМУ НЕ УЧИТ?

В статье раскрывается роль культурно-исторического и личного знания в генезисе мировых процессов. Исследуются условия возникновения мотивации к познанию и общению. Отмечается, что самореализация человека в процессе его образования и создания им личного знания вызывает приращение личностных качеств учащегося, формирует его активную общественную позицию.

*Ключевые слова:* Г. Тард; подражание; культурно-историческое и личностное знание; эвристическое обучение; мотивация; ученик.

The role of cultural-historical and personal knowledge in the genesis of world processes is considered. Some conditions to creating motivation to learning and communication are given analysis to. It is noted that an individual's self-realization in the process of his education and creation of his personal knowledge results in increasing the pupil's personal qualities, forms his active social position.

*Key words:* G.Tard; imitation; cultural-historical and personal knowledge; heuristic learning; motivation; pupil.

Если желаешь, чтобы мир изменился, –  
сам стань этим изменением

*М. Ганди*

Знание всегда сопрягалось с понятиями «образование» и «изменение». Накопление знаний человечества за всю его историю, казалось бы, должно обеспечить реализацию целей и потребностей как человека, так и всего общества.

Однако накопленные объемы знаний до сих пор не привели к появлению совершенного человека и «идеального 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.

В отношении «обучаемости общества» можно привести созвучную по смыслу фразу о том, что история учит лишь тому, что ничему не учит. Согласно данным Google Books (2010), за всю историю человечества было издано 129 864 880 книг, а количество авторов составило 200–300 млн<sup>1</sup>. Если оставить за скобками работы сугубо научной направленности, следует отметить и *противоречие между ростом количества книг и их содержанием*. В каждой книге незримо присутствуют мысли, тезисы, постулаты, уже озвученные ранее другими людьми. Марсель Пруст емко подметил, что «книга – это большое кладбище, где на многих плитах уже не прочтешь стершихся имен».

Казалось бы, в обществе знаний рост знаниевых и коммуникативных объемов должен повлиять и на рост «обученности», или «творчества общества», способ-

ного учиться на прошлом опыте. Однако все большее использование чужих цитат, шаблонность и монологичность поведения и общения человека свидетельствует о регрессе этого процесса. Другими словами, при возрастании объемов знаний «показатель творчества» как человека, так и общества от эпохи к эпохе не меняется.

В. М. Розин высказал мнение, что сегодня понятие «личность» начинает включать в себя разные понимания и концепции личности. Аналогичная мысль озвучена философом и в отношении «разности» мышления: «Современная философия и методология вынуждены признавать не одно, единое мышление, а много разных»<sup>2</sup>.

Во многом *полифоничность личности и мышления* «созвучна» статье советского и российского методолога-дидакта В. В. Краевского «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 прочно укоренились понятия «образовательное», «философское», «метапредметное» знание.

В контексте нашего анализа выделим два вида знаний: культурно-историческое, о котором есть сообщения других людей (Дж. Грот, Г. Гельмгольц, У. Джеймс, Б. Рассел), и личностное знание, т. е. знание, получаемое субъектом через его индивидуальный опыт.

Знание, принадлежащее человечеству – культурно-историческое – знание «ничейное», общее, содержащее сведения из разных предметных областей. Оно *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<sup>3</sup>. Это знание помогает человеку реализовать его собственную миссию.

«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<sup>4</sup>. Речь идет именно 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 прогрессу? Другими словами, попытаемся обозначить «образовательную» роль личности в истории.

Существует распространенная точка зрения о том, что передача опыта старших поколений более молодым, подражание своим родителям – залог устойчивости мировых и общественных процессов. Иная точка зрения принадлежит французскому социальному психологу Г. Тарду. Он считает, что *причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание* как повторение одними людьми поведения других. Достижения немногочисленного количества творческих людей становятся предметом подражания большинства, т. е. это своеобразная сферическая волна, исходящая из «творческого центра». Французский ученый считал двигателем социальных процессов *результат* столкновения (наложения) *кругов подражания*<sup>5</sup>.

Исторически образование имеет «подражательный» и передаточный характер: образование есть именно педагогически адаптированный социальный опыт, передаваемый 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, узкой направленности в применении. Трансформация знания в информацию означает экстернизацию знания<sup>6</sup>, отсутствие его глубинной целостной метаосновы. Основные компоненты системы образования – смыслы, цели, содержание, отвечающие на три вопроса («Зачем?», «Чему?», «Как?» учить) ориентированы на трансляцию ученику, поликультурной, общей, а потому «ничейной» информации без учета культурных, психофизиологических особенностей «монокультурных» учащихся.

Г. Гессе в одном из своих романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость»<sup>7</sup>. Мудрость, знание – это «свое» – созданный человеком продукт, который нельзя передать, как информацию. Так же, как вещи, которыми человек пользуется в гостинице, не являются его собственностью.

Монологичность системы образования отрицает 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 устроителя собственного жизненного пути.

Образование, не затрагивающее «строительство» внутреннего мира ученика, имеет *линейный* характер: «сигнал на входе» должен получить «отклик на «выходе» – ученик демонстрирует все, что 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 то же время большинство социологических теорий предполагает, 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 потенциал необходимо выявить, осознать и реализовать. Тогда его жизнь сродни судьбе. В условиях трансляции информации ученику сделать это 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 и в самом учебном процессе: учащийся на уроке играет не активную, а пассивную роль, следуя за логикой учителя. Собственный же интерес ученика «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда есть «генеральный» план ведения диалога. Учитель, формулируя собственные цели урока, «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках.

Монологичность 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». Так и расширение границ личности учащегося за счет возрастающих объемов информации и коммуникаций снижает нравственное и знаниевое содержание его образования.

Сегодня образование подражательно и отражательно. Подражание получает свое выражение в том, что все 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»<sup>8</sup>. «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Обычное обращение к уче-

нику «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе»<sup>9</sup>. Справедливости ради отметим, что и спустя тысячу лет дидактика И. Гербарта не изменила взгляда на образование. Активным в такой школе был учитель, а ученики должны были «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей»<sup>10</sup>.

«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 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 «отражательного» на диалогичный основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир исходя из его личностных особенностей. В этом и смысл и содержание эвристического обучения – процесса выстраивания 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*<sup>11</sup>.

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). Невозможно самореализовываться и 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 – «половина» процесса познания. Всегда существует «зеркало» – то, что сделано человечеством в данной области – культурно-исторический аналог, который 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 понятиях, законах, принципах, методах, гипотезах, теориях, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

В результате сравнения «своего» с «чужим» образовательный продукт ученика 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) открытое, 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 запускают механизмы самореализации.

*Открытость* образовательной среды – это возможность каждому учащемуся создавать «свое», иметь результат, отличный от результатов другого ученика. Открытость среды соседствует с возможностью для ученика совершить личностное

открытие. В создании учеником своего продукта и есть для него *открытие*, наполнение мира своим смыслом.

В этом 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 «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<sup>12</sup>.

Вопрос и его производные (доказательства, опровержения) – и инструмент познания, и творческий образовательный продукт ученика. Вопрос выступает «посредником» между учеником 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<sup>13</sup>.

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»<sup>14</sup>. 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 – 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, создавая свой продукт, если 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 она лишает общество возможности 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» организационных качеств личности учащегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения, производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное

знание, продукт 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, как и знание, и личность также отношение. В этом «секрет» личностного знания, которое не может не быть «деятельностным». В самопознании рождается не просто знание, но и компетентность – педагогический образ единства личностного знания и деятельности.

Сегодня вопрос мотивации особо заострен. Он касается и вопроса нравственности знания, его границ, вопроса образования. Массовость социальных явлений, рост коммуникаций уже определяют проблемность мотивации индивида. Чем более массовы процессы, тем выше степень обезличенности, «анонимности» деятельности людей. Массовость порождает недеяние, словами даосов. Само понятие социально-психологического феномена «социальная лень»<sup>14</sup> свидетельствует о снижении мотивации человека в познании мира в условиях глобализации. Почти столетие назад французский инженер Макс Рингельманн доказал, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособностей ее членов<sup>15</sup>.

Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к знанию. Мы видим сегодня, что человек, имеющий низкую мотивацию к самопознанию, обладающий монолизмом и шаблоном 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. Бибихин 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»<sup>16</sup>.

Вопрос – основа мотивации. В вопросе мы видим диалектическое соотношение знания и незнания, что составляет метапредметную основу вопроса, позволяющего преодолеть отчужденность человека от мира, личностного знания от культурно-исторического. Финский логик Я. Хинтика отмечает, что смысл внешних вопрошаний как раз в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать *в глубине нашего логоса* те до поры сокрытые структуры, которые *соответствуют структурам окружающего мира*<sup>17</sup>.

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»*. 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 в таком случае вырождается в информационно-коммуникативную основу. В отличие от мышления, чьим продуктом выступает слово, продуктом коммуникации является информация.

Обладающий «ничейным» знанием порождает мир «Оно», лишенный личностного «Ты», шаблоны и симулякры. Однако порождение это имеет ценность «плоскости», подобно причудливым рисункам на плоском стекле. Одностороннее порождает одностороннее. Информация, лишенная личностного начала, не может породить знание. В этом причина расширения, а не «углубления» пределов личности. Причина подражания, а не создания своего.

*Индивидуальные и социальные стереотипы, равно как и подражание, имеют своим источником одностороннее, монологичное начало, а потому не способствуют обращению человека к его сущности*. Напротив, самореализация человека в ходе его образования и создание им личностного знания вызывает прира-

щения личностных качеств учащегося, способного к построению им собственного образовательного и жизненного пути, формирует его активную общественную позицию. *Самоизменяющийся ученик – учитель уроков истории, которая учит.*

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

- <sup>1</sup> См.: Мирошниченко А. А. Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета // Человек. 2011. № 5. С. 130
- <sup>2</sup> См.: Розин В. М. Психика и здоровье человека. М., 2010. С. 114.
- <sup>3</sup> См.: Король А. Д. Стереотип как образовательная проблема // Вопр. философии. 2013. № 10. С. 156–162.
- <sup>4</sup> См.: Лекторский В. А. Знание в современной культуре (материалы круглого стола) // Вопр. философии. 2012. № 9. С. 3–45.
- <sup>5</sup> См.: Тард Г. Законы подражания. СПб., 1996.
- <sup>6</sup> См.: Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание. М., 2011.
- <sup>7</sup> См.: Гессе Г. Сиддхартха. СПб., 2000.
- <sup>8</sup> См.: Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М., 2000.
- <sup>9</sup> Там же.
- <sup>10</sup> См.: Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб., 2001.
- <sup>11</sup> См.: Хуторской А. В. Принцип человекообразности и его роль в обновлении образования // Персональный сайт. Хроника бытия [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm> (дата обращения: 01.06.2010).
- <sup>12</sup> См.: Король А. Д. Указ. соч.
- <sup>13</sup> См.: Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18–25.
- <sup>14</sup> См.: Зинченко В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности // Человек. 2011. № 4. С. 5–20.
- <sup>15</sup> См.: Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс. СПб. ; М., 2004.
- <sup>16</sup> См.: Фатенков А. Н. Субъект: парадигма возвращения // Человек. 2011. № 5. С. 5–20.
- <sup>17</sup> См.: Хинтиikka Я. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987. С. 265–281.