

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

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

*Махатма Ганди*

Знание всегда сопрягалось с понятиями «образование» и «изменение». Прогрессирующее накопление знаний человечества, казалось бы, должно обеспечить реализацию целей и потребностей как человека, так и всего общества.

Однако накопленные объёмы знаний до сих пор не привели к появлению совершенного человека и «идеально творческого общества». Выражение *«новое – хорошо забытое старое»* подтверждает, что копилка знаний человечества не меняет творческой природы самого человека и не позволяет ему эффективно реализовывать личностные и профессиональные цели, извлекать уроки из прошлого.

В отношении «обучаемости общества» можно привести созвучную по смыслу фразу о том, что история учит тому, что ничему не учит. Согласно данным проекта Google Books (2010) за всю историю человечества было издано 129 864 880 книг, а количество авторов составило 200–300 млн<sup>16</sup>. Если оставить за скобками работы сугубо научной направленности, следует отметить и существующее *противоречие между увеличением количества книг и их содержанием*. В каждой книге незримо присутствуют мысли, тезисы, постулаты, уже озвученные другими людьми. М. Пруст ёмко подметил, что «книга – это большое кладбище, где на многих плитах уже не прочесть стёршихся имён».

---

<sup>16</sup> *Мирошниченко А. А.* Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета // Человек. – 2011. – № 5. – С. 130.

Казалось бы, в современном обществе знаний рост знаниевых и коммуникативных объёмов должен повлиять и на рост «обученности» или «творчества общества», способного учиться на прошлом опыте. Однако возрастающее использование чужих цитат, шаблонность и монологичность поведения и общения человека свидетельствуют о регрессе «творчесткости общества». Иначе говоря, при возрастании объёмов знаний «показатель творчества» как человека, так и общества от эпохи к эпохе не меняется.

В. М. Розин отразил рост знаний в следующем высказывании: 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»*<sup>17</sup>.

Во многом полифоничность личности и мышления «созвучна» названию одной из статей известного советского и российского методолога-дидакта В. В. Краевского, автора культурного подхода к отбору содержания образования: *«Сколько у нас педагогик?»*<sup>18</sup>.

Начнём с того, что каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Кажется, их миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но всё равно много и часто. И до этого их было немало: педагогика средней школы, педагогика высшей школы, семейная педагогика, педагогика взрослых, народная, внешкольная, дошкольная и т. д. Процесс пошёл давно, а сейчас принял обвальный характер: музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, спортивная, коррекционная и т. д. Где-то на черте между старым и новым расположилась социальная педагогика, она же педагогика социальной работы. И каждая – особая, каждая – как бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика разве не сущность? Зачем же её заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются всё новые сущности, плодятся как кролики, потом разбегаются как тараканы. И рассмотрим-то их как следует некогда. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер.

<sup>17</sup> Розин В. М. Психика и здоровье человека. – М.: Либроком, 2010. – С. 114.

<sup>18</sup> Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm>.

*Куда же девать ту педагогику, которая в сиротливом одиночестве, без прилагательных, маячит на обложках этого журнала, учебников и пособий для студентов? Вопрос многослойный и сугубо неясный. Туман на него навеивается многозначностью. Не видно, о чём речь идёт, когда говорят о педагогике – то ли о науке, то ли о практике, то ли об искусстве, то ли о методах, то ли ещё о чём.*

*В. В. Краевский «Куда идёт педагогика?»*

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 анализа выделим два вида знаний: культурно-историческое, о котором имеются сообщения других людей (Дж. Грот, Г. Гельмгольц, У. Джеймс, Б. Рассел), и личностное, т. е. знание, получаемое субъектом через 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 – не личностное, «чужое» для каждого человека. Это знание 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. Это знание способно помочь человеку в реализации его 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<sup>19</sup>. В данном случае речь идёт о *культурно-историческом знании*. Однако какова степень влияния личностного знания на интенсивность мировых процессов? Насколько система образования, ориентированная на развитие творческого потенциала обучающегося, сопричастна развитию

<sup>19</sup> Лекторский В. А. Знание в современной культуре // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.

общества? Другими словами, попытаемся обозначить «образовательную» роль личности в истории.

Существует распространённая точка зрения: передача опыта старших поколений молодым, подражание детей родителям являются залогом устойчивости мировых и общественных процессов. Другая точка зрения на проблему причин изменчивости окружающего мира принадлежит французскому социальному психологу Г. Тарду: *причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание как повторение одними людьми поведения других*. Достижения большинства творческих людей становятся предметом подражания для других людей, что наглядно представляется сферической волной, исходящей из «творческого центра». Французский учёный считал двигателем социальных процессов *результат столкновения (наложения) кругов подражания*<sup>20</sup>.

*Накопление однородных действий, точно скопированных одни с других, вносит, несомненно, гораздо больше обновления в наши общества, чем всякая революция. И можно ли указать на что-нибудь более скучное и однообразное, чем независимая жизнь дикаря по сравнению со связанной разными ограничениями жизнью цивилизованного человека? Возможен ли был бы прогресс в мире органическом без наследственности? А всё это роскошное разнообразие геологических эпох и живых существ, возможно ли было бы оно без периодичности небесных движений, без волнообразного ритма движений земных?*

*Повторения, следовательно, необходимы для видоизменений.*

*Г. Тард «Законы подражания»*

«Передача» знаний как отражение обучающимся социокультурного опыта при минимуме психологических, организационных и других затрат на познание выступает «фабрикой» стереотипов мышления и поведения человека. Подражание получает своё выражение в том, что разные обучающиеся должны усвоить одинаковую «правильную» информацию, отразить в ответе содержание «ничейного» *культурно-исторического знания*. Так, в египетской школе, как и в семье, основным методом воспитания являлся пример старших. «Послушание – это наилучшее у человека»<sup>21</sup>. «Дитя несёт

<sup>20</sup> Тард Г. Законы подражания : пер. с фр. – М. : Академ. Проект, 2011.

<sup>21</sup> Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2000.

уху 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»<sup>22</sup>. Справедливости ради отметим, что и спустя тысячу лет дидактика И. Гербарта не изменила подобного взгляда на образование. Активным в такой школе был учитель, а ученики должны были «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей»<sup>23</sup>.

В эвристическом обучении образовательный процесс рассматривается как формирование особой образовательной среды, способной вызывать личностное образовательное движение обучающегося 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 студенту содержание (например, задания) является открытым, т. е. включает в себя множество возможных результатов. Так, открытые задания подразумевают опору не только на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и на творческую самореализацию.

В этом заключается индивидуальная образовательная траектория обучающегося, которая представляет собой не выполнение разных вариантов заданий с заранее известным результатом и не возможность выбора учащимся каких-либо образовательных услуг по желанию (так зачастую стереотипно оценивают смысл индивидуализации в образовании). Индивидуализация образования – это возможность для обучающегося создания «своего» личностного знания в диалоге с культурно-историческими достижениями человечества.

Проектирование и реализация учеником собственного образования, творческая самореализация школьника возможны лишь в *его диалоге с внешней образовательной средой*. В этом и смысл, и содержание эвристического обучения – процесса выстраивания каждым учащимся собственного образования в диалоге с культурно-историческим аналогом – достижениями человеческой культуры.

Система образования эвристического типа посредством диалога (А. Д. Король) развивает компетенции человека к самоизменению, пре-

---

<sup>22</sup> Джуринский А. Н. История педагогики.

<sup>23</sup> Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001.

доставляет возможность обучающемуся выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. И в этой системе важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного процесса становится *вопрос ученика*. С помощью вопроса он познаёт мир исходя из своих личностных особенностей, учится вести диалог, наполняет мир своим смыслом и содержанием, а не получает «чужую» и «ничейную» информацию<sup>24</sup>.

Вопрос и его производные (доказательства, опровержения) одновременно являются и инструментом познания, и творческим образовательным продуктом обучающегося. Вопрос выступает «посредником» между ним и внешним миром и более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. Задавать вопрос – начинать познание мира, как писал отец П. Флоренский. Однако функция вопроса – не только познавательная, но и нравственно-развивающая. Таким образом, обучение задавать вопросы, вести эвристический диалог решает воспитательную проблему образования – развитие духовно-нравственных основ человека, формирование толерантности, терпимости<sup>25</sup>.

Приоритет вопроса обучающегося перед его ответом позволяет в образовании создать условия, благодаря которым человек обретает путь к себе. Это и есть путь к успеху. Приведём строки философа В. В. Малявина: «На Востоке это и есть секрет мудрости – опустошать себя или оставлять всё. “Всё оставить” – это девиз восточной мудрости. И тогда всё к вам придёт. И “оставить себя – значит превзойти себя”»<sup>26</sup>. Или, как писал М. Мамардашвили: «Личность в нас – то измерение, в которое мы погружаемся, когда выходим из себя»<sup>27</sup>. Сравнить «свое» с «чужим» означает посмотреть на себя со стороны. В сравнении «своего» с «чужим» для обучающегося *не просто происходит самореализация, создание «своего» продукта*, но и заключён «путь к себе» – к нравственному началу в отличие от «расширения» внешних пределов обучающегося благодаря информации – пути «от себя».

---

<sup>24</sup> *Король А. Д.* Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.

<sup>25</sup> *Король А. Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

<sup>26</sup> «История успеха Владимира Малявина». Интервью на радио «ФинамФМ». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UxOaBAdJ8pQ>.

<sup>27</sup> Цит по: *Зинченко В. П.* Блуждание в трёх соснах, или Тоска по личности // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.

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

Открытие меняет 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 *создаёт столько личностного знания, насколько меняется сам*. Если система образования не ориентирована на изменение обучающегося, его личностных качеств, то и она лишает общество возможности появления новых знаний.

Изменение личностных качеств обучающегося 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 обучающегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения, производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное знание, будучи продуктом вопроса обучающегося, адресованного внешнему миру, содержит те же компоненты, что и вопрос: *когнитивный, нравственно-развивающий, творческий*.

Однако главный компонент рождаемого обучающимся личностного знания – *мотивационный*. Мотивация, равно как и знание, и личность, также есть 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 носит междисциплинарный характер и стоит особо остро. Он касается и проблемы нравственности знания, его границ, вопроса образования. Массовость социальных явлений, рост коммуникаций уже определяют проблематичность мотивации индивида. Чем более массовыми являются процессы, тем выше степень обезличенности,

«анонимности» содержания деятельности людей. Само понятие социально-психологического феномена «социальная лень»<sup>28</sup> свидетельствует о снижении мотивации человека к познанию мира в условиях глобализации. Почти столетие назад французский инженер М. Рингельман показал, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособностей её членов<sup>29</sup>.

*Равняется ли суммарное усилие команды по перетягиванию каната из восьми человек сумме максимально возможных усилий участников? Если нет, то почему? И какого индивидуального вклада можно ожидать от членов рабочих групп?*

*Социальная фасилитация проявляется в том случае, когда люди стремятся к достижению индивидуальных целей и когда их усилия, будь то сматывание рыболовной лески или решение арифметических задач, могут быть оценены индивидуально. Такое часто случается в повседневных ситуациях, но только не в тех, где люди объединяют свои усилия для достижения общей цели, но не отвечают за совместный результат индивидуально. Примером служит команда по перетягиванию каната. Организованный совместный заработок – когда выручка от распродажи конфет направляется на оплату экскурсии для всего класса – ещё один пример подобной ситуации, равно как и учебный проект, за который все студенты группы получают одну общую оценку. Будет ли «командный дух» повышать продуктивность в таких аддитивных задачах (когда успех группы зависит от суммы индивидуальных усилий)? Будут ли каменщики класть кирпичи быстрее, работая бригадой, а не по отдельности?*

*Д. Майерс «Социальная психология: интенсивный курс»*

*Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к знанию. Мы видим сегодня, что человек, имеющий низкую мотивацию к самопознанию, основные сферы деятельности которого монологичны и шаблонны, имеет и низкую мотивацию к познанию внешнего мира.*

<sup>28</sup> Суть явления в том, что в группе людей совокупный продукт всегда имеет меньшее значение, чем сумма индивидуальных продуктов членов группы.

<sup>29</sup> Майерс Д. Социальная психология: интенсивный курс : пер. с англ. – СПб. : Прайм-Евразонк ; М. : Олма-Пресс, 2004.

Мотивация пробуждается там, где есть обращение человека к своей сущности, возможности самореализации и создания в результате личностного знания. *Мотивация* связана с личностным, уникальным, неоднородным, 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 повёртывающегося новыми мыслями, то культура Нового времени основана на “однократном прочтении разных текстов”»<sup>30</sup>.

Вопрос – основа мотивации. В нём мы видим диалектическое соотношение знания и незнания, что составляет метапредметную основу вопроса, позволяющего преодолеть отчуждённость человека от мира, личностного знания от культурно-исторического. Финский учёный – философ, логик, лингвист – Я. Хинтиikka отмечает: смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознавать и обнаруживать *в глубине нашего логоса* те до поры сокрытые структуры, которые *соответствуют структурам окружающего мира*<sup>31</sup>.

Сегодня условия таковы, что человек всё меньше вовлечён в производство личностных знаний. Когнитивно-диалогическая природа творчества постепенно уступает место информационно-коммуникативной. *Коммуникации превращают Человека Углублённого в Человека Расширенного*. По сути, рождение Человека Расширенного произошло в мире, сотворённом 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. Иначе говоря, увеличение объёмов влечёт за собой утрачивание содержания, метапредметности.

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

Обладающий «ничейным» знанием порождает мир «Оно», лишённый личностного «Ты», порождает шаблоны и симулякры. Однако порожде-

---

<sup>30</sup> Цит. по: Фатенков А. Н. Субъект: парадигма возвращения // Человек. – 2011. – № 5. – С. 5–20.

<sup>31</sup> Хинтиikka Я. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия / под общ. ред. В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – С. 265–281.

ние это имеет ценность «плоскости», подобно причудливым рисункам на плоском стекле. Одностороннее порождает одностороннее. Информация, лишённая личностного начала, не может породить знание. В этом причина расширения, а не углубления пределов личности, причина подражания, а не создания своего.

В заключение отметим, что *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 приращения личностных качеств обучающегося, способного к построению собственного образовательного и жизненного пути, формирует его активную общественную позицию. *Самоизменяющийся ученик – учитель уроков истории, которая учит.*

## ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. **«КОЛЛЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ».** Индивидуализация образования – это не выполнение разных вариантов заданий с заранее известными ответами, а наполнение объектов окружающего мира своим смыслом и содержанием посредством создания каждым обучающимся собственного образовательного продукта. Под *образовательным продуктом* подразумевается не только внешняя материализованная часть (разработанный алгоритм, составленная таблица, маршрут родного города), но и внутренние изменения, которые при этом произошли. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория – это не только траектория, основанная на тех образовательных продуктах, которые создаёт студент, но и траектория его самоизменения.

Представьте ситуацию, когда преподаватель предлагает студенту вначале выполнить открытое задание, познать фундаментальный образовательный объект, а затем обучающийся создаёт на основе этого субъективный образовательный продукт, который впоследствии сравнивается с достижениями человечества в данной теме – с культурно-историческим аналогом. Результатом будет обобщённый образовательный продукт. А если студент не захочет выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию? Предположим, он стереотипен, нетворческий, не имеет желания познавать объект... Каким образом вы как преподаватель сможете повысить его мотивацию к самовыражению, самореализации посредством создания образовательных продуктов?

2. **«ОПЫТ ДИАЛОГА».** Проанализируйте свой опыт обучения на первых трёх курсах с позиции темы занятия. В чём заключается монологичность, а в чём диалогичность системы обучения в университете на всех этапах: образовательные программы, учебник, формы обучения, критерии оценивания? Результат представьте в таблице:

Элемент системы	Монологичный (передаточный)	Диалогичный
Образовательные программы		
Учебник		
Формы обучения		
Критерии оценивания		

Поясните, почему вы сделали такие выводы.

3. **«ХОЧУ ВСЁ ЗНАТЬ!»** Что означает для вас слово «ЗНАТЬ»? Сформулируйте собственное определение слова «ЗНАНИЕ» согласно следующей схеме:

- источник;
- возможность передачи;
- критерии оценки.

Свой ответ поясните.

4. **«СТАНДАРТНАЯ ЭМОЦИЯ».** Как известно, образовательный стандарт в концентрированном виде выражает содержание современного образования. В традиционной образовательной парадигме (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) содержание образования выступает в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого обучающемуся. Он имеет четыре составляющие: опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме его результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности (умений действовать «по образцу»); опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Знание и умение действовать по образцу можно передать, например, с помощью объяснения учителя, демонстрации, копирования. А как передать опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к действительности? Г. Гессе писал о том, что «мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость». И всё ли, что можно передать, можно измерить?

Предложите свои варианты развития этих составляющих образовательного стандарта. Как можно оценить их эффективность?