

ТРИ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

А. О. КАРПОВ

Первое здесь — это дать примеры исследования и открытия... Мы говорим не о тех примерах, которые присоединяются для пояснения к каждому предписанию и правилу...; мы понимаем под ними настоящие типы и образцы, которые должны на известных предметах, и притом разнообразных и значительных, поставить как бы перед глазами все движение мысли...

Фрэнсис Бэкон

Аннотация. Рассмотрены обобщенные формы обучения: дискурсивно-аргументивная, эмоционально-суггестивная и исследовательская, характерные как для классической педагогической позиции, так и для современной эклектической. Анализ моделей проведен относительно концептов "ученик", "метод" и "проблемная среда". В свою очередь, каждый из концептов рассмотрен в контекстах познавательной гибкости, гене-

ративно-познавательного потенциала и социокультурного взаимодействия.

A generalized form of education: discursive and argument, emotive and suggestive, and research forms, typical for both classical teaching position and modern eclectic. Analysis carried out on the concepts "student", "method" and "problem environment". In turn, each of the concepts is considered in the context of cognitive flexibility, generative and cognitive capacities and socio-cultural interaction.

Ключевые слова. Обучение, дидактические формы, модели обучения: дискурсивно-аргументивная, эмоционально-суггестивная, исследовательская.

Education, teaching forms, models of education: discursive and argumentive, emotive, suggestive and research forms.

Современная педагогическая ситуация характеризуется разнородными и эклектичными дидактическими позициями. Способность школьника и студента овла-

девать знаниями на уровне, превосходящем знания учителя (преподавателя) в его дисциплинарной области, перестала быть исключением. Заметным этот педагогический факт сделали информационные технологии, хотя уже несколько десятков лет школьники, занимающиеся наукой в университетских лабораториях и научных институтах, ставят в тупик учителей-предметников, когда начинают обсуждать с ними результаты своих исследований. Накопившийся массив такого педагогического опыта вполне достаточен, чтобы сделать выводы о снижении нижней границы периода профессионального взросления и о новой педагогической реальности, в которую оказался вовлечен современный учитель.

Этот значительный по последствиям педагогический факт есть фрагмент картины глобальных культурных изменений. Последние обусловлены решающей ролью, которую стали играть научные знания в социальных и экономических процессах индустриально развитых обществ.

В обыденной жизни научные знания массово внедряются в технические устройства и социальные процессы, в бытовые приборы, автомобили, перевозки, выборы, лечение, общение и т.д. Их пользователь при всей дружелюбности технического интерфейса должен уметь не только осуществлять незнакомые ему сенсорные манипуляции, задавать программы и режимы работы, но и быть способным прочесть и понять технологические инструкции, описывающие особенности функционирования сложных технических конструкций и способы управления ими. Следует заметить, что эти инструкции содержат специальные, в том числе научные понятия.

Профессиональный труд в современных культурных условиях еще в большей степени прибегает к той или иной форме манипуляции научными знаниями. Доминирующим становится исследовательский подход к проблемной ситуации,

а сама проблемность — нормой профессиональной деятельности. Как отмечают специалисты, работа все в большей степени требует не столько адаптации к профессиональной традиции, сколько умения отвечать на новые ситуации, анализировать и решать проблемы независимо [1, с. 476].

Что бы ни говорили педагогические теоретики, но так или иначе одним из принципов, через который общество и человек определяют значение образовательных систем, является "обучение для жизни". Образование представляет собой универсальную компоненту центральной зоны культуры, — как видели ее Э.Шилз и С.Эйзенштадт [2], — функционально ответственную за "подготовку к жизни". Следовательно, любые конкретные формы и способы обучения обусловлены приоритетами конкретного общества (или сообщества в нем), основополагающими приемами жизни, установленными культурой.

Через отношение к ученику эта модель жесткой культурной трансляции претерпевает расщепление, поскольку образование предполагает не только культурно детерминированные знания, но и личностно ценные понимания. При любых культурных трансформациях не следует сбрасывать со счетов то, что «существует продолжительный "учебный план человечества", который является лейтмотивом образования и к которому следует стремиться за рамками инструментального учебного плана любой определенной культуре в любой определенный период» [3, с. 166].

Отсюда становится ясным, почему, столкнувшись с весьма неожиданным культурным сдвигом, образовательные практики повсеместно пытаются дать на него собственный педагогический ответ. Трудность их положения, как отмечалось выше, усугубляется потерей не только абсолютной собственности над учебным знанием, но и в значительной степени

авторитета владельца этого знания, с которым многие связывали свой педагогический статус.

В результате педагогических изысканий как в нашей стране, так и за рубежом образовательная эпистемология сегодня полагается более генеративной, чем репрезентативной, более герменевтической, чем позитивистской, более недетерминированной, чем каузальной [4, с. ПО].

Поясняющим примером здесь до некоторой степени может быть подход к проблеме оценивания ученика, которая рассматривается в оппозиции к картезианско-ньютонической парадигме эталонного знания, жестко отделяющего в учебных оценках победителей от проигравших. Следует заметить, что традиционное оценивание, опирающееся на корреляцию ученических результатов и установленных стандартов, не измеряет в значительной степени то, что ученик выработал самостоятельно. Последнее включает продукцию творческого *psuche*, имеющую абсолютную значимость для человека современной культуры знаний и для общества, развивающегося в этой культуре. В оценивании генеративном, а не просто суммирующем, акцент делается на том, что ученик может сделать с полученным знанием, а не на том, как хорошо полученные знания соответствуют рамке, установленной другими. Здесь следует вспомнить Ф.Бэкона, который, анализируя текущее состояние научного познания, подверг резкой критике давно укоренившийся в университетах вредный разрыв "между упражнениями, требующими запоминания, и упражнениями, предназначенными для того, чтобы развить творческие способности учащегося" [5, с. 145].

Концепт "знание" обретает в наши дни широкий спектр познавательных репрезентаций; в частности, здесь мы будем говорить о знании догматическом, знании интегрированном, знании инновационном. Догматическое знание представляет собой основу устойчивой когни-

тивной структуры личности. Оно закрыто для критики; однако это не значит, что оно всегда обретается в результате некритического отношения к действительности. Педагогика рассчитывает на догматически усвоенные "истины", воспитание же основывается на них.

Интегрированность — это качество, характеризующее инструментально освоенное личностью конкретное знание. Оно дает возможность максимально свободно оперировать им в мыслительной или физической деятельности. Интегрированное знание как бы незамечается, когда оно используется на том или ином уровне психической активности.

Инновационность есть способность знания производить новое знание. Частое попадание в новые ситуации и преодоление их приводит к появлению инновационной учебы, как указывается в немецком словаре Г.Шмидта. Благодаря специфическому пониманию новых проблем происходит обновление и расширение мышления, активизируются творческие возможности [6, с. 179]. Таким образом, инновационное знание обеспечивает интеллектуальную продуктивность и творчество.

Эти три разновидности когнитивно активного знания сосуществуют на определенных условиях комплементарности. Интегрированное и инновационное знания предполагают наличие догматических слоев индивидуального *cogito*, хотя догматическое знание не всегда интегрировано или инновационно. В свою очередь, качество инновационности основывается на интегрированном, тогда как интегрированное знание далеко не всегда инновационно, т.е. способно к производству ментальных новшеств.

В контекстах современной культуры эклектичные дидактические позиции пытаются соединить традиции либерального образования, фиксирующие педагогическое внимание на личности, индивидуальности, автономности, с инструмен-

тальными традициями, анализирующими образование под углом зрения деятельности субъекта в обществе. В связи с этим вызывают интерес базовые типы учебного действия, рассмотренные на высоком уровне абстракции, но в системе отношений, которые действующая культура проецирует на образовательную практику.

Дидактический анализ учебных ситуаций имеет дело с системами педагогических отношений между учеником, учителем, знанием, средой, методом и т.д. Анализ, приведенный под углом зрения знаниевой продуктивности и творческих возможностей воспитанника, способен помочь сформулировать общие требования к учебному действию, которые повлияют на эффективность обучения. Перспективным может оказаться подход, высвечивающий "узлы напряженности" в современной трактовке образовательной позиции "обучение для жизни и для человека", исследование которых создает представление о проблемных в сегодняшней культурной ситуации качествах учебного процесса.

Рассмотрим три модели обучения: дискурсивно-аргументативную, эмотивно-суггестивную и исследовательскую. Их названия отсылают к вполне конкретным педагогическим практикам: Дискурсивно-аргументативную модель можно увидеть в лекции, семинаре, мастер-классе, научной консультации. Однако, в нашем рассмотрении, мы исключаем из нее исследовательскую компоненту познавательной деятельности ученика. Следовательно, например, научная консультация как элемент исследования нерелевантна дискурсивно-аргументированной модели. При обучении истории могут предполагаться лекция или семинар, однако исследовательская работа с архивными материалами или другими "реальными" культурными артефактами даже в рамках этих занятий выводит нас за пределы дискурсивно-аргументативной модели. Реальными педагогическими прототипами исследова-

тельской модели можно считать лабораторную работу, экспериментальное исследование, полевую экспедицию, исследовательский проект, конструкторскую разработку, экспериментальную площадку (сельскохозяйственную, школьное лесничество), творческую мастерскую (художественную, декоративно-прикладную) и т.п. Однако, например, лабораторная работа дидактически слаба как способ создания нового знания, а исследовательский проект включает в себя значимый пласт дискурсивного взаимодействия. В свою очередь, эмотивно-суггестивную модель в той или иной степени содержит любое педагогическое действие.

Наше рассмотрение будет сфокусировано на обобщенных формах работы с научным знанием в специализированной образовательной среде; оценки будут даны под углом зрения современной культурной ситуации, обязывающей образовательные системы к социализации научно-исследовательского типа. Для описания каждой модели выбрана общая "сетка координат": это "ученик", "метод", "проблемная среда". В свою очередь, каждое понятие будет "разложено" по базовым составляющим когнитивной инструментализации научных знаний в процессе обучения: это "познавательная гибкость", "генеративно-познавательный потенциал", "социокультурное взаимодействие". Последние три измерения вводят наше изложение в педагогическую реальность развивающегося общества знаний, причем таких, которые создаются наукой.

Наша реальность заставляет обсуждать эти проблемы еще и потому, что научное мышление рассматривается сегодня через понятийный словарь Бора, Гейзенберга и Пригожина, тогда как школьные программы чувствуют себя ближе к эпистемной системе Декарта, Ньютона и Лапласа [4, с. 158].

Вербальные трансляции в обучении имеют свои градации относительно достижения понимания, диапазон которых,

в частности, располагается от просто актуального вещания через инструктивное проговаривание до герменевтического раскрытия сути вещей и явлений. Они обращены в большей степени к дискурсивному мышлению, которое сознательно и аргументативно. Кроме того, могут активизировать и бессознательное *psyche*, включающее интуицию и инсайт, формирующее когнитивно специализированные структуры глубинного знания. Последние представляют собой опору субъективно-познавательных ментальных состояний.

Отметим, однако, когнитивную ограниченность дискурсивно-аргументативного обучения в отношении производства ментальных новшеств. Оно идет от самоочевидности, а не от вопроса, от логического механицизма Р.Декарта, а не от критического обсуждения К.Р.Поппера. Так, в основе механистической методологии традиционных учебных программ лежит цепной метод умозаключений, знание фактов и правильных ответов. Их выполнение осуществляется как простое воспроизведение соответствующих правил и методик. "Существуют серьезные причины полагать, — пишет Дж.Томлинсон относительно учебных проблем в Великобритании, — что образование наших детей стало предустановленным, а школы слишком запутались в языке и осознании своих задач, проверках и сводных таблицах" [3, с. 164].

Инструктивное обучение и пересказ по отношению к созданию смысловых структур знания — это вырожденные формы дискурсивно-аргументативного обучения. По этому поводу ЛА.Микешина замечает, что "человек познающий, будучи в культуре и коммуникациях, не может ограничиться абстрактной рефлексией, застывшими... рассудочными нормами и правилами познавательных процедур" [7, с. 20].

Критические дискуссии, споры, рассуждения в условиях учебных ограниче-

ний представляют собой познавательный инструмент, имитирующий дискурсивные процедуры науки и воспроизводящий, в известных пределах, ее критический метод. Критика, использующая творческое воображение, лежит в основе обучающего познания и роста субъективных знаний [8, с. 147]. Спектр модальностей критической дискурсивной коммуникации может быть, отчасти, выражен через следующий терминологический ряд: предположение, гипотеза, утверждение, рассуждение, аргументация, сравнение, противопоставление, аналогия, опровержение.

В гуманитарной науке герменевтическое исследование, вызывающее спектр интерпретаций, которые подвергаются критическому обсуждению, представляет сегодня эффективный способ поиска научной истины. В данном случае конечное состояние понимания есть интерпретация, выдержавшая испытание научной критикой [там же, с. 162].

В достаточно широких познавательных пределах дискурсивно-аргументативное обучение ответственно за создание теоретического базиса личности. При этом критицизм выступает в роли главного инструмента роста аргументативной функции языка [там же, с. 122]. В то же время только критицизм не устраняет социальные и культурные программирующие воздействия, т.е. не гарантирует доступность и достижимость истины. Здесь мы видим ограниченность дискурсивно-аргументативного обучения, даже осуществляющегося в открытой образовательной среде. Ведь открыта эта среда в мир, который сам подвергается ментальному пересмотру.

Рассматривая дискурсивно-аргументативное обучение под углом зрения воспитания личности, способной быть эффективным агентом инновационного социума, следует отметить его слабые инструментальные возможности тогда, когда это обучение осуществляется вне исследовательской и эмотивно-суггестивной

моделей. Будучи обращенными непосредственно к ученику, исключительно вербальные познавательные коммуникации дают мало шансов на подлинное испытание себя, своего знания и своего призвания в мире. Как заметил Ф.Бэкон, "их мудрость плодovита в спорах и бесплодна в делах" [5, с. 61].

Коммуникация как таковая входит в противостояние с познавательной автономностью тогда, когда ищущей мысли требуется сфокусированность на предмете своего исследования. Ее естественный визави - информационный мир, который все более существует как спам. Пытаясь вступить в диалог с миром, индивид встречается с высокоэнтропийной коммуникационной средой, преодолеть сопротивление которой только лингвистическими средствами представляется затруднительным. Познавательная автономность требует внедискурсивных инструментов для выявления смысла информационных феноменов. Даже обращаясь в виртуальный мир сети, требуется предложить ему нечто — запрос, информационный продукт, инструментальное средство. Однако это "нечто" как личное обращение может быть создано только в рамках собственной познавательной стратегии. Дискурсивные практики ограничивают личность диффузными смыслами; увидеть себя в зеркале чужих слов можно, но вот обрести свою подлинность нельзя.

Социокультурное взаимодействие как на уровне дискурсивного индивида, так и на уровне дискурсивного коллектива неаутентично, поскольку не только не в состоянии ничего, кроме слов, предложить вовне, но и, получая речь извне, затрудняется с ее интерпретацией. Иначе говоря, проблемы мира в свой полный рост, в своей напряженной подлинности недоступны для прочтения дискурсивному *psyche*. Самоорганизация такого "речевого" коллектива и такого "речевого" индивида способна принимать навязчивые

формы. Она предлагает миру свой свободный от него фантастический и фанатичный дискурс. Дискурсивно-аргументативное обучение, будучи доведенным до крайности, поставляет в мир отряды юных "штурмовиков". Таков смысл блокирующих ищущее *cogito* дискурсивных практик.

Метод обучения, ставший только языком, конечно, может предъявлять последовательность аргументов, выраженных лингвистически. В силу этого дискурсивное мышление, как полагает К.Р.Поппер, может иметь огромное влияние на наше осознание физического времени и на развитие нашей осознающей время интуиции. Однако онтологическая ясность сознания, к которой должно стремиться всякое обучение, на этом и заканчивается. В остальном такой метод создает лишь онтологические фантомы, которые, если и оказываются двойниками действительности, все же остаются лишь ее симулякрами, лишенными живой сути истинного существования. В силу этого университеты не способны выпускать подлинных философов, но лишь референтов, политиков и учителей. Философов создает время, которое использует недискурсивные методы обучения.

Дискурсивно-аргументативное обучение, осуществляемое в "чистых" вербализованных формах, не выполняет социализирующей функции. Концепция жизни, которой наделяется "дискурсивный" индивид, стереотипна. Она — источник его фрустраций. Дискурсивное общество в своем чистом виде — это социум, где есть голоса, но нет личности.

Проблемная среда может рассматриваться как сообщество журналов, книг и библиотек, а процесс обучения — как действие по усваиванию их содержания; однако вряд ли она адекватная вызовам современной культурной ситуации. Знания представимы в печатном виде, проблемная ситуация может быть запечатлена в символической форме, но это не

дает надежды на воспроизводство "в черточках и точечках" ее эвристического потенциала. Текст, в том числе и так называемых деловых игр, рассчитывает в большей степени на концентрацию внимания, тогда как реальная проблема требует от нас оптимального распределения этого внимания. Искусственная проблемная ситуация — очень сильная редукция, а наша способность принимать и реализовывать творческие решения обращена в ней к эвристически слабым моделям познания. Поэтому трансдисциплинарность дискурсивного толка играет лишь с формами речи, осознание "живых" проблем при этом приходит, так сказать, в "журнальном" варианте. Понять некоторую смысловую структуру в теоретических объектах можно. Но вне среды, которая сопряжена с реальностью не только дискурсивно, среды открытой и саморазвивающейся, воплотить эту смысловую структуру в полезное для мира решение представляется затруднительным. Несомненно отсутствие познательной честности; такого рода эпистемная "пустота" не развивает способности человеческого ума, а лишь портит их и направляет по ложному следу [5, с. 145].

Человек как личность существует эмотивно и суггестивно, т.е. его связь с собой и с миром эмоциональна и опосредована комплексом внушенных знаний. Уильям Джеймс полагал, что чувство личности, постоянно сознаваемое каждым человеком, складывается из чувственных впечатлений [9, с. 328]. Вне эмотивной сферы человек не способен ощутить свою социальность и индивидуальность, равно как не способен сделать это без опоры на устойчивый комплекс субъективных знаний, ядро которого не подвергается сомнению в достаточно продолжительной временной перспективе. Даже критически усвоенное знание приобретает характер веры (т.е. суггестивно по сути) и функционирует в эмотивном ключе.

Люди верят в истинность предпочтительного, поддерживают то, что однажды приняли. Трудное отвергается, когда нет терпения его исследовать, трезвое — когда угнетает надежду, простое и ясное — из-за суеверий и преклонений перед непонятным [10, с. 22].

Эмоция и внушение психически близки. Эмотивное существование опирается на суггестию, поскольку, как правило, нерационализируемо. Эмоция есть продукт догматических структур знания. Но и суггестия, в свою очередь, обретается через нее. Эмотивно-суггестивная деятельность протекает через формы внутренних восприятий и переживаний, формирующих субъективное взаимодействие с феноменами бытия.

Традиция приписывает эмоциям и суггестиям амбивалентный характер. Чувства группируют в парные имена, которые располагаются на полюсах эмотивной шкалы: радость—горе, любовь—ненависть, удовлетворение—разочарование и т.д. Такая оппозиция может быть подвергнута сомнению. Смысловые поля, стоящие за каждой из компонент пары, вообще говоря, полностью не могут быть противопоставлены, что наблюдается, например, в следующих часто предлагаемых антитезах: восхищение—укор, надежда—страх, гордость—стыд. В то же время устойчивые эмотивные пары маркируют одинаковые ситуации весьма контекстно; так, трудная работа (задача) может принести радость или печаль. Интенсивность противопоставления оценивается не только контекстно, но и индивидуально: человек, живущий вне надежды, случается, теряет и страх.

Однако главный аргумент в утверждении сложной оценочной структуры эмотивного пространства предоставляет позиция, согласно которой все существование человека протекает в эмотивном поле и нераздельно с ним, вся его жизнь соткана из эмоций и другой жизни быть не может. Отсюда говорить об исключи-

тельной амбивалентности эмоций, о сколько-нибудь смысловой достаточности такого взгляда — значит красить жизнь в черно-белую гамму. Существует великое и жизненно важное пространство эмотивности вне оси "позитивное—негативное".

Позиционирование "внушения" как отрицательного или положительного феномена также представляется сомнительным. Достаточно упомянуть о том, что жизнь социальная, взятая в самом широком смысле либо сфокусированная в бытовую, профессиональную, учебную сферы, полна ролей и ритуалов, установок и норм, мифов и иллюзий, которые общество и его участники в своем суггестивном взаимодействии множат и разрушают из часа в час, из года в год. Внушение есть когнитивный инструмент со-бытия общества и личности. Контексты эпохи, среды, идеологии, религии формируют суггестивные содержания индивидуальной психики. Воспитание проявляет себя как программа суггестивных воздействий на психику ребенка.

Эмотивно-суггестивное функционирование psyche можно рассматривать как вид познавательной активности, которая создает свое особое знание, а также фиксирует и чувственно окрашивает любое знание. Обучение использует эмоциональные состояния и опирается на них. Обучение, а тем более воспитание, создает через внушение догматическое знание, которое усваивается не критически, и манипулирует им. Педагогике свойственно эмотивное внушение того, что представляется истиной. При этом исключительная ответственность и моральный долг педагога заключается в том, чтобы внушенное не казалось, а оказалось истиной.

Вследствие того значения, которое для эмотивно-суггестивного обучения имеет догматическое знание, приведем раскрывающие его характер пояснения. Эмоция, равно как и внушение, ответственны за формирование знания, сво-

бодного от критики. Догматическое знание тесно связано с верой, которая, в частности, как не раз демонстрировал К.Р.Поппер, может быть отнесена и к сфере научного знания. Более того, знание инновационное в определенных условиях может позиционироваться и как знание оккультное. Европейское научное Возрождение отдало свою дань астрологии, магии, теософии и каббалистике. К этим суевериям обращалась научная мысль Парацельса и Кардано, Порты и Кеплера [10, с. 15].

Идея Ньютона о притяжении тел через пространство, т.е. о взаимодействии без непосредственного контакта, казалось, несла оправдание астрологическим прогнозам, опирающимся на теорию взаимного влияния планет. Как замечает Поппер, идея о притяжении, а вместе с нею и понятие силы, "казались оккультными самым просвещенным людям того времени, таким как Беркли. Они казались оккультными даже самому Ньютону" [8, с. 171]. В этом контексте становится понятным, почему Галилей отверг влияние Луны на происхождение приливов. Физика Галилея опиралась на стандарты научной рациональности, в которых не было места концепту "полевого" взаимодействия. Под этим углом зрения интеллектуальное новшество Ньютона казалось необоснованным и антинаучным; оно санкционировало включение астрологической гипотезы в систему научных объяснений, причем астрология по существу отождествляла планеты с богами.

В то же время критика, в том числе и научная, не может выполнять свою эпистемологическую роль в условиях абсолютной релятивизации знания. Должна существовать познавательная основа в виде знания принятого, исходя из которого могут обсуждаться новшества. Знание-основа, или, по Попперу, фоновое знание, ведет себя как знание догматическое, даже если оно и было пропущено ранее через критическое обсуждение.

Оно создает познавательные рамки и обеспечивает устойчивость функционирования когнитивных процессов.

Обучение в своей значимой дидактической части опирается на постулируемые истины, которые отсылают к педагогическому авторитету или к практическим убеждениям. Метод изложения науки как в архаичные времена, так и в наши дни "по большей части является наставительным и поучающим, а не свободным и естественным, скорее требующим от слушателей веры, чем предоставляющим им возможность размышления и оценки" [5, с. 115]. Если учащийся и должен верить, то выучившийся должен руководствоваться собственным мнением [там же, с. 111].

С точки зрения попперовской эволюционной эпистемологии, "многие из наших практических убеждений скорее всего истинны, раз уж мы до сих пор выжили. Они образуют более догматическую часть здравого смысла, которая — хоть она ни в коем случае не является надежной, истинной или несомненной — всегда может служить хорошим исходным пунктом" [8, с. 74]. Диапазон отношения к принятому знанию может быть следующим: фанатичное принятие, стремящееся подавить все сомнения и колебания, пробное принятие, готовое в любой момент пересмотреть и переменить свои взгляды, критическое принятие, активно ищущее опровержения. В этом ключе Поппер говорит о значении догматического подхода к научным теориям: "кто-то должен защищать теорию от критики, иначе она слишком быстро рухнет, не успев внести свой вклад в развитие науки" [там же, с. 39]. Этот взгляд отводит догматическому знанию роль когнитивной опоры в процессах индивидуального познания.

Дадим краткую и выборочную характеристику эмотивно-суггестивного обучения в отношении ученика, метода и проблемной среды. Индивидуальные познаватель-

ные установки есть во многом результат учебного внушения и эмоционального отклика. Последний, однако, представляет собой продукт внутренней настроенности *psyche*, которая опирается на опыт предшествовавшего обучения. Этот опыт есть не что иное, как особое эмотивное знание, запечатленное в когнитивной структуре личности. Следовательно, индивидуальная работа со знанием в проблемных ситуациях, когда от личности требуется продуктивность или творческая трансцендентность, фундирована эмотивно-суггестивным обучением. Оно обуславливает генеративный потенциал учебной программы как ее способность к формированию инновационного знания.

Мотивацию также можно рассматривать как продукт эмотивно-суггестивного обучения. Д.Б.Богоявленская выделяет два типа мотивации — по заинтересованности в деле и в своем успехе. Несложно заключить, что традиционное обучение и тем более воспитание формируют прежде всего мотивацию "личного успеха".

Заинтересованность в деле может стать значимой в условиях открытого социокультурного взаимодействия. Важность той или иной проблемы для определенного жизненного плана личности — будь то семья, или круг друзей, или общечеловеческий горизонт — способна вызвать когнитивную сфокусированность непосредственно на ее решении, т.е. вне стратегий личного успеха в обществе. Хотя обратное представляется также возможным. В качестве решающего фактора "заинтересованность в деле" предполагает глубокую внутреннюю настроенность личности на познание как таковое.

Особую роль в обеспечении познавательной автономности и самоидентификации личности играют знаниевые структуры, опирающиеся на эмотивно-суггестивное обучение. Результатом его являются поведенческая устойчивость к трудностям, к неопределенностям, к культурно иному. Догматическое знание — необ-

ходимое условие индивидуальной познавательной гибкости и изменчивости учебного процесса. Оно непосредственно не способно к созданию интеллектуальных новшеств; однако же его необходимость для этого не вызывает сомнения.

Эмотивно-суггестивное обучение можно рассматривать как опору педагогических методов, реализуемых в условиях малых групп с высоким уровнем изменчивости учебного действия. Швейцарский педагог И.Г.Песталоцци писал: "Ни учреждения, ни системы, ни способы образования, установленные для масс и нужд людей как целого ... не служат развитию человеческой культуры. В огромном большинстве случаев они полностью не пригодны для этой цели и прямо противоположны ей. Наша раса развивает свои человеческие качества только от лица к лицу, от сердца к сердцу" [11, с. 105]. Дискурсивная система образования дает мало возможностей для развития межличностного взаимодействия учителя и ученика; и дело здесь не столько в массовом характере современной школы, сколько в том, что глубина взаимопроникновения двух личностей обуславливается витальностью взаимных интересов; последнее же неизменно связано с общим делом, затрагивающим их больше, чем других. Эмотивно-групповая суггестия обеспечивает совместные формы концептуализации знания на разных уровнях бессознательного, что ведет к его эффективной интеграции.

Некритическое усвоение знаний опирается, в частности, на невербальные средства трансляции — жесты, мимику, интонации, эмоциональные состояния, изобразительную коммуникацию. Очевидность математического рисунка, например, внушает истину. Такое эмотивно-суггестивное ограничение логического мышления имеет своим противоположным эффектом расширение его возможностей за счет внерационального обогащения опорных концептов. Креативный

рост личности обуславливается снятием эпистемологических запретов с опорой на веру в себя и в свои знания.

Научные исследования и профессиональная практика, будучи включенными в процесс обучения, приводят к появлению в школьной жизни новой фигуры, преобразующей диаду "учитель—ученик" в триаду "учитель—наставник—ученик". Между последними двумя в значительно большей степени возможно развитие микропедагогических отношений "от лица к лицу, от сердца к сердцу". Наставник посредством педагогических возможностей открытой специализированной образовательной среды способен включить в мир ученика новые социальные и профессиональные компоненты реальной жизни. В такой открытой среде он помогает формировать репертуары поведения, модели социальных ролей, личностные диспозиции и жизненные альтернативы. Микропедагогика наставника запускает механизмы самовнушения и интерпретируется в дальнейшем учеником как акт свободной воли; при этом происходит усвоение представлений воспитателя, в том числе и ошибочных.

Проблемная ситуация, будучи производной от проблемной среды, становится суггестером тогда, когда она вынуждает субъекта принимать решения. Такая необходимость тревожит, побуждает, требует, т.е. эмотивна по своей сути. В проблемной ситуации рождается не просто "заинтересованность в деле", а интерес к открытию, способный стать эмоционально насыщенным и сфокусированным на создании нового. Это то, что может быть названо "фанатичный интерес", что присуще ученому, литератору и художнику в моменты вдохновения. Это высшая эмотивно-суггестивная форма феномена, скрывающегося за словом "интерес", понятия, которое служит, по словам А.Шопенгауэра, для обозначения всего, что приобретает сочувствие индивидуальной воли. Это сила, которая заставляет разум

бесперывно действовать, это то, что заставляет людей любить труд ради него самого.

Эмотивно-суггестивная познавательная стратегия индивида в форме "фанатичного интереса" апеллирует к глубинным уровням подсознания, соприкасающимся с архетипическими слоями психики. Постановка и решение трансдисциплинарных задач, исходящих из внешней проблемной среды, несут с собой социальные суггестии и культурную эмотивность. Именно трансдисциплинарность в обучении дает повод для создания новых эффективных схем ментального функционирования. Трансдисциплинарный "тренинг" способен воспитать четкость мышления, интуитивную продуктивность и креативную сфокусированность для решения познавательных задач в открытой, саморазвивающейся проблемной среде.

Интенсивное включение знания в социоэкономический оборот предопределило особое требование к культурным навыкам человека: способность к исследовательским действиям в условиях неопределенности стала необходимым когнитивным атрибутом успешной личности. Европейская идея "образование через научные исследования" связана с необходимостью добиться такой образовательной среды и в особенности методов обучения, которые способствовали бы формированию образа мышления, присущего сфере научной деятельности [12, с. 36]. Эта позиция подтверждена социологическим анализом, который показал высокую степень совпадения компетенций "для трудоустройства" с компетенциями, которые участвуют в проведении исследовательской деятельности, причем они ценятся во многих профессиональных секторах, помимо сферы профессиональных исследований [13, с. 40]. В данном контексте результат образования трактуется как формирование компетенций, которые значимы для общества знаний.

Как отмечается в документах Европейской комиссии, "исследовательская" пози-

ция в обучении ставит перед европейскими университетами трудную задачу — обеспечить преподавание дисциплин из цикла высшего образования практикующими исследователями не только на старших, но и на более ранних курсах. Решение этой задачи — необходимое, но не достаточное условие "исследовательского" обучения, поскольку практикующий исследователь может преподавать предмет, не передавая студентам исследовательского отношения к знаниям, т.е. в догматической (некритической) манере [там же, с. 40].

Происходящий культурный сдвиг влияет на инструменты общего образования, которое должно стать исследовательским по сути. Однако и содержание такого общего образования требует теперь включения учебного материала, который делает возможным реализацию адекватных культурной ситуации исследовательских методов. Следует заметить, что мы не находимся в уникальной ситуации с точки зрения влияния культуры знания на образование. В 1623 г. Ф.Бэкон опубликовал трактат "О достоинстве и приумножении наук", выдержавший многократные переиздания, где он, в частности, говорит об уроне, который претерпевают королевства и республики вследствие ограничения деятельности колледжей и научных обществ лишь определенным кругом профессиональных занятий. "Дело в том, что ни в одном колледже не дается общего образования, необходимого для государственной деятельности", где можно было бы изучать историю, новые языки, политические книги и трактаты [5, с. 142]. Возникновение общего образования на профессиональном уровне обучения стало во многом результатом развития социальных структур, управляющих капиталистическим хозяйством. Так в исторической ретроспективе выглядит когнитивное условие сегодняшней цивилизации, в которой исследовательский инструментариум обес-

печивает функционирование общества и управление им.

В современном обществе научное исследование обрело высокий дидактический потенциал. Исследовательский способ обучения получил совершенно новую эпистемологическую трактовку: учебное действие научно-ориентированного типа не может более строиться посредством фактуальной педагогики с включением частных проектных реализаций. Само обучение должно стать исследовательским и способным к формированию индивидуальных проблемно-познавательных программ в социокультурных контекстах общества знаний. В этом главное отличие современного метода научных исследований от традиционного проектного метода, идущего от последователей Дж.Дьюи.

Необходимо отметить, что принцип исследовательского обучения инструментализируется в зависимости от специфики работы со знанием в разных профессиональных областях. Инструментализация исследовательского обучения учитывает, например, что инженер создает новую технику и технологии, ученый-естественник оперирует с фундаментальным или прикладным знанием физики, химии, биологии, гуманитарий изучает проблемы общества и личности, человек искусства воплощает свое творческое начало в произведениях живописи, на театральных подмостках, в дизайнерских находках.

Наука в наши дни имеет непосредственное отношение только к части, хотя и значительной, творческой деятельности человека. Согласно этому исследовательский метод обучения в его научно ориентированной реализации предназначен в первую очередь для воспитания молодых людей, расположенных для работы в сферах производства современных научных знаний. Однако культурные требования предполагают определенные исследовательские компетенции у всех успешных членов общества. Следо-

вательно, проекция этого метода на образовательную систему предполагает широкий спектр его частных и редуцированных реализаций. Имея в виду такого рода инструментальную значимость исследовательского обучения, в нашем дальнейшем изложении мы будем ориентироваться на его "научную" модель.

Люди — те же проблемы, которые открываются, выходя из себя к миру. Так происходит самоопознание личности, ее самоидентификация. Последняя рождает познавательную автономию как возможность задавать миру свои вопросы и строить с ним свои отношения. В этом суть познавательной автономности ученика.

Исследование, чтобы стать успешным, обречено на индивидуальное вовлечение, даже если оно является предметом внимания творческого коллектива. Дидактика научного поиска не может не быть индивидуализирующей, а значит, творящей познавательный обмен между субъектом и его деятельностью, выводящей его за пределы собственного опыта, Опробование новых возможностей, которые рождает воображение, всегда исследование, равно как исследование, в свою очередь, рождает новые возможности.

Метод научных исследований — эффективный способ построения рекурсивных учебных программ. Такая программа представляет собой открытую модель когнитивной инструментализации знаний, которая опирается на концепты познавательной гибкости, генеративного потенциала и социокультурного взаимодействия в рамках "открытой" дидактики. Это система, которая всегда находится во внутреннем и внешнем динамическом взаимодействии. Трансформация требует, чтобы достигнутые цели снова поступили в систему для продолжения процесса. Учебная рекурсия есть один из инструментов обновления процесса обучения.

Механизм развития индивидуальной проблемно-познавательной программы

как особой траектории становления личности исследователя основан, в частности, на когнитивной саморекурсии, использующей полученные исследовательские результаты для критического анализа и формирования на его основе последующего познавательного движения. Научное исследование развивается от старых проблем к открытию новых, неожиданных, развивается, по Попперу, методом предположений и опровержений в русле критического интеракционизма.

Исследование обычно начинается с проблемы, пишет К.Р. Поппер. причем теория всегда предшествует наблюдениям. "Мы никогда не начинаем с наблюдений, а всегда с проблем — либо практических проблем, либо проблем теории, столкнувшейся с трудностями" [8, с. 249]. Отсюда эпистемологический вызов, идущий от проблемной среды в обучении: это индивидуальная теория, столкнувшаяся с трудностями. Педагогический объем когнитивных трудностей, включенных в проблемную ситуацию, определяет ее эвристический потенциал.

Когда эти трудности исходят от познавательных задач "из жизни", проблематика которых не редуцирована к предметным или междисциплинарным областям, они требуют особого, внеучебного и трансдисциплинарного взгляда. Проблемная среда, которую организует метод научных исследований и в которой он обретает свою дидактическую силу, обладает когерентным современной культуре знаний генеративно-познавательным потенциалом.

Такая среда в школах науки строится на основе интегрированных научно-образовательных систем, которые соединяют профессиональные, знаниевые, информационные и технические ресурсы вузов, научных институтов, учреждений культуры и общественных институций. Посредством такой самоорганизующейся и от-

крытой познавательной среды современные образовательные системы обретают качество когнитивно-культурного полиморфизма и обеспечивают познавательное комфортное обучение в широком спектре творческих потребностей новой личности, растущей в динамичной и требовательной культуре общества знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Whinch C.* Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim // *Journal of Philosophy Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38. № 3.
2. *Лурье С.В.* Историческая этнология. М., 2004.
3. *Tomlinson J.* Policy and Governanse // *Tomorrow's Schools — Towards Integrity* / Edited by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000.
4. *Doll W.E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993.
5. *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // *Ф.Бэкон. Соч.:* В 2 т. Т. 1. М., 1977.
6. Инновация // *Философский словарь* / Основан Г.Шмидтом. М., 2003.
7. *Микешина Л.А.* Философия познания. Poleмические главы. М., 2002.
8. *Поппер К.Р.* Объективное знание. Эволюционный подход. М., 2002.
9. *Джеймс Б.* Психология. Часть II. СПб., 1911.
10. *Субботин А.Л.* Фрэнсис Бэкон и принципы его философии // *Ф.Бэкон. Соч.:* В 2 т. Т. 1.
11. Цит. по: *Юнг К.Т.* Очерки о современных событиях // *Божественный ребенок: аналитическая психология и воспитание*. М., 1997.
12. *Simons M.* "Education Through Research" at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // *Journal of Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Vol. 40. № 1.
13. Developing Foresight for the Development of Higher Education / *Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA)*. Unit RTD-K. 2 // Brussels: European Commission, Directorate — General for Research. 2002.