

Что есть знание? Опыт проведения педагогической мастерской

Мазниченко М.А.

Мастерская — форма обучения и воспитания, альтернативная традиционному уроку, лекции, семинарскому занятию. Следует отметить, что в школе мастерская «прижилась» больше, чем в вузе (прежде всего мы имеем в виду вуз педагогический). Однако специфика педагогической профессии говорит в пользу подготовки педагога мастером: такая подготовка обеспечивает более тесный эмоциональный, духовный контакт, непосредственный обмен опытом. Мастером может быть школьный учитель или вузовский преподаватель. Наилучшую возможность стать мастером вузовскому преподавателю предоставляют педагогические мастерские (ещё одна возможность — руководство научно-исследовательской работой студентов, здесь преподаватель тоже должен выступать исключительно в роли мастера, а не инструктора). Мастерская позволяет в большей мере развивать творческие способности будущего учителя, позволяет ему продуктивнее строить общение с преподавателем и однокурсниками, и, кроме того, участие в педагогической мастерской даёт студенту неоценимый опыт применения этой формы обучения в своей будущей практической деятельности. В журнале «Школьные технологии» представлен интересный опыт проведения педагогических мастерских ценностных ориентаций для педагогов и школьников¹. Знакомство с этим опытом побудило нас к использованию его в практике подготовки студентов — будущих педагогов.

¹ Галицких Е.О. Размышления о практике педагогических мастерских // Школьные технологии. 2003/ № 5. С.174–185. См. также: Галицких Е.О. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. СПб: Паритет, 2003.

Мастерская, опыт проведения которой будет описан далее, — первое занятие со студентами по дидактике, посвящённое осмыслению того, что есть знание. Тема его выбрана не случайно: знание, на наш взгляд, — одно из ключевых понятий дидактики. От того, как учитель понимает смысл и значение этого феномена, зависит понимание им сущности обучающей деятельности, принципов обучения, содержания образования, выбор форм, методов, технологий, средств и приёмов обучения, подходов к оценке знаний учащихся. Однако описанная мастерская с определёнными модификациями может быть использована и в практике обучения школьников, и на курсах повышения квалификации педагогов.

Цель мастерской — расширить и углубить представление студентов о знании как философском и педагогическом понятии, побудить их к выявлению личностных смыслов данного феномена.

Так как участники мастерской — будущие педагоги, необходима постоянная рефлексия ими того, как проводится мастерская, что она собой представляет как форма обучения. В связи с этим в качестве домашнего задания перед проведением мастерской студентам было предложено ознакомиться со статьёй Е.О. Галицких «Размышления о практике педагогических мастерских». На доске заранее были написаны этапы мастерской, в ходе её проведения рефлексировался переход к каждому новому этапу.

Индуктором (началом) мастерской было творческое задание студентам — нарисовать символ знания и объяснить его смыслы. *Социализация* проходила следующим образом: каждый участник мастерской рисовал на доске свой символ и объяснял его смыслы, а другие участники пытались расширить и углубить эти смыслы, увидеть новые смыслы нарисованного символа. Большинство студентов рисовали традиционные символы знания: книгу; солнце; тетрадь и перо; мудрую сову. Были и оригинальные символы: компьютер, на экране которого написано: «Знание — свет, незнание — приятный полумрак»; настольная лампа (смысл: свет знания учитель может приглушить или сделать более ярким, но очень яркий

свет может ослепить); маленький человек, стоящий у входа в большую пещеру (смысл — огромный объём знаний по сравнению с возможностями человека и таинственность непознанного).

Следующее задание — написать как можно больше слов с корнем «зна», близких по смыслу слову «знание» (здесь необязательно строгое соответствие корня, может быть исторически родственное слово), — углубляло рефлексию понятия «знание». В процессе социализации слова записывались на доске, соотносились лексические значения, смыслы записанных слов и слова «знание», благодаря чему углублялось понимание того, что есть знание.

Список получился достаточно внушительным: сознание, сознательный, осознание, познание, признание, незнание, многознание, знак, знаковый, значение, значимый, знакомый, знаток, знахарь, знайка, всезнайка, зазнайка, незнайка, признание, знать (и как существительное, и как глагол)... Обсуждение различного и общего в смыслах и значении записанных понятий, дифференциация их с понятием «знание» привели к следующим выводам:

- Знание, как правило, отражается в *знаках* (символ, слово, рисунок, текст).
- Знание — то, что *значимо* для человека (значение), имеет лексическое значение.
- Приобретение знаний происходит в процессе *познания, осознания*, т.е. присвоения смыслов и значений. Знание нужно осознать — присвоить, понять, извлечь смыслы.
- Обладание определённым знанием может служить отличительным признаком принадлежности человека определённой социальной группе (*знать* — в значении существительного, *знахарь*).
- Обладание знанием может служить способом самоутверждения человека в группе, в обществе (знаток), но в то же время хвастовство знаниями, поверхностное знание снижают авторитет человека, осуждаются обществом (всезнайка, зазнайка).

Логичным продолжением предыдущей работы послужило следующее задание: вспомнить и записать пословицы, поговорки, афоризмы, в которых присутствует слово «знание» или которые связаны с приобретением знаний. Вспомнить их сразу бывает сложно, поэтому мастер может помочь. Как правило, во всех группах сразу вспоминаются: «Знание — сила», «Учение — свет, неучение — тьма». Если группа ограничивается этим набором, преподавателю стоит предложить такие интересные для размышления и дальнейшего хода мастерской пословицы, как «Многознание ума не прибавляет», «Многие знания — многие печали», «Много будешь знать — скоро состаришься», «Дурака учить — что мёртвого лечить». Размышляя над смыслом этих пословиц, стоит задуматься над вопросами: нужно ли учителю стремиться дать детям как можно больше знаний? Могут ли быть «лишние» знания, «вредные» знания, «бесполезные знания»? Приведите примеры таких знаний.

После обсуждения пословиц мастер предлагает назвать синонимы к слову «знание», что послужит логичным переходом к следующему этапу мастерской — *работе с информацией*. Участники делятся на малые группы. Каждой группе даётся текст, который нужно прочитать, определить, с каким понятием в нём устанавливается соотношение слова «знание», и высказать собственное мнение (мнение группы) о соотношении этих понятий.

Для соотношения понятий «*знание — информация*» одной из групп предлагается отрывок из статьи В.П. Зинченко²: «Информация захлестнула человечество. Не избежало этой участи и образование, которое всё чаще строится по типу «шведского стола знаний» (выражение Э. Фромма). Что? Где? Когда? Весёлые! Находчивые! Знатоки! Хочу всё знать! Спрашиваем! Отвечаем! Сплошь и рядом происходит смешение подлинного понимания, эрудированности и информированности. Грани между ними всё более размываются, как и границы между знанием и информацией. Тем не менее такие грани существуют. Опытный педагог легко отличит всезнайку и скорохвата от вдумчивого и основательного ученика. Опасно другое: иллюзии учащихся по поводу того, что запомненное есть известное. Эти иллюзии свежи и в педагогике, и в психологии... Знание всегда чьё-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить (как диплом), украсть у знающего (разве что вместе с головой), а информация — это ничейная территория, она бессубъектна, её можно купить, ею можно обменяться или украсть, что часто и происходит. Знание, становясь всеобщим достоянием, обогащает

знающих, а информация в этом случае обесценивается. К разнице между знанием и информацией чувствителен язык. Есть жажда знаний, и есть информационный голод. Знания впитываются, в них впитываются, а информация жуётся или глотаётся («глотатели пустот, читатели газет»), Жажда знаний, по-видимому, имеет духовную природу: «духовной жаждою томим». Однако и одной, и другой жажде противостоят «суета сует и томление духа». Соответственно, войти в мир знания, равно как и в мир искусств, много труднее, чем в мир информации. С психологической точки зрения понятно (хотя едва ли оправданно), что человек несравнимо больше стремится к информации, чем к осмысленному знанию. Мотив «хлеба и зрелищ» весьма силён. Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющего собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл), т.е. хронотоп как некоторую превращённую, аффективно окрашенную форму жизненного пространства и жизненного времени. Макс Вебер уподоблял человека «животному, подвешенному в паутине смыслов, которую он сам же и сплел», добавим: из своего же собственного, т.е. пережитого материала. Паутина смыслов отличается от информационных сетей, которые плетут все кому не лень и в которые вовлекаются невинные и наивные люди.

² Зинченко В.П. *Distanat, Content... и образование*// Высшее образование в России. 2005. №7. С. 82–84.

Ещё одна грань смысла афористично подчёркнута А. Белым: «Смысл — это *со-мыслие*, как совесть — это *со-вестие*, переход от одного к другому». В русском языке весть — это больше, чем информация. *Со-мыслие* — это и есть педагогическое сотрудничество, посредничество, которое должно осуществляться в зоне (в горизонте, перспективе) ближайшего развития учащихся.

Смысл облекается в различные формы знаний: операциональных, перцептивных, предметных, вербальных, концептуальных и т.п. Едва ли нужна специальная аргументация по поводу того, что информация дальше от смысла, чем знания. Знания имеют значение, а информация имеет в лучшем случае назначение. Знания имеют ценность *per se*, а информация — это средство, которое в лучшем случае может иметь цену, но не ценность. Знания же не имеют цены, они имеют жизненный и личностный смысл.

Наконец, ещё одно важное пояснение. Есть субъект, порождающий знание, и есть пользователь, потребляющий информацию. Их различие не должно оцениваться в терминах «лучше», «хуже». Это просто его фиксация. Конечно, и знание, и информация выполняют важные орудийные функции в поведении и деятельности человека. Информация — предмет временный, преходящий, скоропортящийся. Она — как яичко, которое дорого к Христову дню. Информация — такое средство, орудие, которое, как палку, после использования можно отбросить. Не то со знанием. Знание, конечно, это тоже средство, орудие, но такое, которое становится функциональным органом индивида. Оно необратимо меняет познающего. Как палку — его не отбросишь. Если продолжить эту аналогию, то знание — это посох, который помогает идти дальше в мир знания и в мир незнания»³.

³ Зинченко В.П. *Distanat, Content... и образование*.

Эта цитата В.П. Зинченко вызывает живой интерес у студентов. И, что очень важно, — они вступают в диалог с исследователем. Особое несогласие вызывают идеи по поводу того, что знание чьё-то, а информация — ничейная территория (студенты говорят, что информацию тоже кто-то порождает); знание имеет значение, а информация назначение (будущие учителя отмечают, что знания тоже могут иметь утилитарный смысл, а информация может быть очень значима для конкретного человека); знание имеет ценность, а информация — цену (студенты подчёркивают, что информация тоже может иметь ценность, а знание — цену). При обсуждении цитаты В.П. Зинченко в одной из групп возникла интересная дискуссия: я получаю телеграмму, в которой сообщается о приезде любимого человека. Что это — информация или знание? Если информация, то она, несомненно, имеет для меня ценность, значение. Значит,

это знание? Но почему тогда традиционно в языке мы называем это информацией? В ходе дискуссии мы пришли к выводу, что, как только мы понимаем смысл полученной в телеграмме информации, она превращается в наше знание.

Обсуждение цитаты В.П. Зинченко позволяет поставить следующие проблемные вопросы:

- В чём отличие знания и информации?
- Что должен «давать», предъявлять ученикам учитель — знания или информацию?
- Можно ли «передать знания», как традиционно мы говорим в дидактике?

Размышляя над этими проблемными вопросами, мы приходим к следующим выводам:

• Знание в глубоком философском смысле не тождественно и даже противоположно информации.

• Основное их отличие — в отношении к смыслу. Знание — это осмысленная, присвоенная человеком информация, значение которой осознано, понято субъектом познания.

• Знания невозможно «передать», их можно только приобрести, а педагог может только создать условия, в которых учащийся сможет, захочет приобрести знания.

• Педагог должен выступать не транслятором информации, а носителем «живого знания» (В.П. Зинченко), Учителем, а не диктором. Только тогда ученик научится познавать, «выращивать» знание, а не только запоминать информацию.

Для углубления последнего вывода можно привести две метафоры знания, о которых упоминает в своей статье В.П. Зинченко: «метафора «родовспоможения» Сократа: у человека есть знание, которое он не может осознать сам, и нужен помощник, который майевтическими методами может помочь родить это знание; и метафора «выращивания зерна»: знание вырастает в сознании человека как зерно в почве, а это означает, что знание не детерминируется внешним сообщением — оно возникает как результат познающего воображения, стимулированного сообщением, посредником»⁴.

⁴ Там же.

В качестве домашнего задания студентам предлагается полностью прочитать статью В.П. Зинченко и задуматься над проблемой, поднятой автором: возможно ли «живое знание» в дистанционном обучении? В чём заключается в таком случае роль учителя?

Для соотношения понятий «**знание** — **незнание**» предлагается цитата из курса лекций И.А. Колесниковой⁵:

⁵ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб: Детство-пресс, 2001. С. 30–39.

«Технократическая парадигма в смысловом отношении — парадигма неравенства и ограничений на уровне отдельной личности, будь то ученик или учитель. Внутри неё возникают конкуренция, соревнование, иерархичность. Педагог, существующий в данной плоскости профессионального бытия, силён информацией, знаниями. Следовательно, это же он ценит как сильную сторону в своих коллегам и учениках. Как только, в силу социокультурных или историко-политических обстоятельств, содержание обучения устаревает, учитель теряет силу. Не будучи носителем нужного учебного содержания, он сам по себе не представляет ценности, по сути являясь всего лишь средством обучения, трансляции информации и не более. По той же причине ребёнок, не знающий предмета, или ребёнок, который ведёт себя вопреки всем предписаниям, для него не значим как личность, не интересен.

Вполне логично, что в данной парадигме при оценке результативности обучения для взрослого естественно обнаружить незнание и уличить в нём. Ему важно выяснить, чего же ещё *НЕ знает* воспитанник, потому что максимум, который он может и должен усвоить, педагогу хорошо известен. Это то содержание, которое в идеале должно быть воспроизведено по мотивам преподавания. Именно технократический подход породил в педагогической культуре экзамены, тесты, рейтинговые ряды, стандарты образования, тупиковые формы

обучения...

В логике гуманитарной парадигмы возникает естественная работа подрастающего человека со своими недостатками и проблемами в развитии, связанная с потребностью выхода за свои пределы. Развивающий смысл «учёного незнания» был отмечен ещё Н. Кузанским, обозначившим тем самым философскую диаду «знание — незнание», в которой обе части имеют одинаковое значение для человека. Знание о незнании и знание о неумении в гуманитарном педагогическом контексте обретают тем самым не карающую, но развивающую функцию... Знание о незнании и знание о неумении является поводом для совместного движения вперёд, а не для отрицательного суждения друг о друге. Именно поэтому предъявление педагогу учеником своего незнания, если оно делается осознанно, так же ценно, как и предъявление знания в области предмета»⁶.

⁶ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. С. 30–39.

Размышляя над этим текстом, студенты используют идеи обсуждения предыдущей цитаты В.П. Зинченко, замечая, что в технократической парадигме учитель силён информацией, а не знаниями, и от учеников он также требует воспроизведения информации. Обращение его от информации к знанию обуславливает переход к гуманитарной (гуманистической) парадигме.

Важный вывод, который мы делаем из обсуждения текста И.А. Колесниковой, таков: знание и незнание сосуществуют в учебном процессе и одинаково важны. В таком случае возникают следующие проблемные вопросы: можно ли согласиться с Я.А. Коменским, что знание о незнании — источник жажды знания, начало мудрости? При каких условиях незнание становится эффективным дидактическим средством, стимулом обучения? *«Какую задачу должно решать образование? Формирование твёрдых знаний или открытие знания о незнании? Или обе? И, наконец, какую задачу оно решает в действительности?»*⁷.

⁷ Зинченко В.П. *Distanat, Content... и образование*// Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 83

Для дифференциации понятий *«знание — грамотность»* предлагается цитата Ж.Т. Тощенко⁸: «Современное общество добилось поразительных успехов в освоении мира: прорыв в Космос, познание тайн микромира, изобретение и освоение новых (авангардных, высоких) технологий, создание неведомых природе материалов, массовая компьютеризация и т.д.

⁸ Тощенко Ж.Т. *Парадоксальный человек*. М.: Гардарики, 2001. С. 326–329.

Наряду с наукой этим успехам во многом способствовали развитие образования, его совершенствование, вовлечение в сферу его влияния огромных масс населения...

В СССР же, наоборот, не только не развили достигнутый успех, но и ослабили внимание к необходимости постоянного улучшения и обновления стратегии и тактики образования. Постепенно, исподволь в этой сфере сформировался парадокс, который заключался в том, что *наряду с ростом числа образованных возникли новые формы неграмотности*, так как число людей, не обладающих знаниями в современном смысле этого слова, стало стремительно увеличиваться.

Следует напомнить, что в XIX в. грамотность, образованность трактовались как соединение искусства письма и чтения. Все, кто не отвечал этому требованию, считались неграмотными. Такая трактовка неграмотности продержалась почти весь XX в. Даже в 1958 г. ЮНЕСКО определило неграмотного человека как «человека, не владеющего чтением и письмом настолько, чтобы понимать простые и краткие сообщения, касающиеся его повседневной жизни». Но постепенно трактовка грамотности (неграмотности) расширялась и стала включать в себя степень усвоения речевой и аудиовизуальной культуры. Поэтому уже в конце 1970-х — начале 1980-х гг. в обиход вошло *новое понятие* — «функциональная

неграмотность» как «неспособность осуществлять действия по чтению, письму и счёту, необходимые для соответствующей жизнедеятельности и развития как самого человека, так и всего его социального окружения». По мнению Л.Н. Лесохиной, *грамотность означает умение не только читать* (воспринимать информацию), *писать* (передавать свои мысли, расширять круг коммуникативного взаимодействия), *говорить* (способность к речевому общению и речевому самовыражению), но, что особенно важно, *обеспечивать способность к социальной ориентации и социальной саморегуляции*. В этой связи появилась необходимость говорить не просто о (не)грамотности, а о функциональной неграмотности...

На современном этапе развития многим странам, в том числе и России, угрожает именно *функциональная неграмотность, за которой скрываются полужнание, эрзац-знание, ложное знание или знание-фантом*...

Функциональная неграмотность — это не просто отсутствие общеобразовательной подготовки, но неумение пользоваться навыками письма, чтения. В России функционально неграмотных, как показывают социологические исследования, тоже немало. Среди людей старшего возраста их насчитывается от 15 до 33% в зависимости от профессии, места жительства и некоторых других жизненных обстоятельств. Но страну ждёт новая волна функциональной неграмотности уже в первой четверти XXI в.: сейчас, по экспертным данным, до 2 млн. детей не посещают школу, не учатся. Неграмотность выступает как симптом надвигающегося бедствия, сравнимого с экологическими потрясениями, в эпицентре которого находится человек. Наконец, неграмотность выступает одним из индикаторов несвободы человека в его взаимодействии с окружающим миром. Здесь мы сталкиваемся с одним из удивительнейших парадоксов: *желание знать — это готовность принять свободу «с открытыми глазами», следствием чего является расставание с внутренней гармонией*. Именно современный мир подвергает сомнению убеждение Н.Г. Чернышевского: «Будем учиться, и знание освободит нас».

Образовательный процесс может порождать ещё одно *парадоксальное явление: грамотный человек больше не удовлетворён окружающим миром*, тогда как неграмотный человек «непритязателен», живёт в «гармонии» с окружающей средой, легче мирится с недостатками, проблемами, пороками. Зачастую недостаточная общая и профессиональная подготовка служит неграмотным людям оправданием их социального положения, ограниченности притязаний, качества и объёма выполняемой работы. Отсюда недалеко до выработки защитительных шаблонов, вроде пренебрежительного отношения к труду интеллигенции, тем более если этот процесс сопровождается снижением авторитета учителя, врача, инженера. Функциональную неграмотность можно рассматривать и как результат расхождения образования и деятельности, что выражается в неостребованности знаний и в прекращении («свёртывании») деятельности...

Особенно тревожит функциональная неграмотность людей с высшим образованием, хотя, конечно, этот феномен среди них имеет свои особенности, свои особые формы проявления. Неграмотность данной категории лиц проявляется в том, что они не умеют общаться с окружающим миром посредством письменной (а иногда и устной) речи, не умеют излагать свои мысли и идеи в статье, научном докладе, обзоре, рецензии, не умеют составить деловую бумагу. К сожалению, даже в преподавательском корпусе немало людей, которые годами ничего не пишут, не участвуют в научных обсуждениях либо уклоняются от изложения своей позиции по обсуждаемой проблеме.

Функциональная неграмотность у людей с высшим образованием проявляется и в том, что они мало уделяют внимания проблемам понимания (а не только знания и его усвоения), которое способствует развитию творческого отношения к усвоенной или усвояемой информации.

...Нередко функциональная неграмотность людей с высшим образованием маскируется специфической терминологией, вычурным языком, злоупотреблением или простым копированием терминологии, принятой в другой науке или другом языке. Такой «птичий язык» позволяет скрывать реальное знание, неумение и неспособность донести его до аудитории»⁹.

⁹ Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М.: Гардарики, 2001. С. 326–329.

При обсуждении этой цитаты стоит обратить внимание на следующие проблемные вопросы:

- Каков смысл пословицы «Многие знания — многие печали»?
- Действительно ли грамотность, обладание большим количеством знаний или их глубиной порождают неудовлетворённость собой и миром? Хорошо ли это (ведь, с одной стороны, неудовлетворённость собой и миром — стимул саморазвития и изменения мира к лучшему)?
- Должен ли учитель развивать функциональную грамотность учащихся? В чём она выражается в преподаваемом вами предмете?
- Считаете ли вы себя грамотным человеком?
- Почему растёт число функционально неграмотных людей с высшим образованием? Как такую неграмотность преодолеть?

Здесь будет уместно обращение мастера к понятию «компетентность» и компетентностному подходу в образовании и вопрос: что же должно быть целью обучения: формирование знаний, умений, навыков или развитие функциональной грамотности, или компетенций?

Разграничить понятия «*знание* — *понимание*» поможет цитата Я.А. Коменского: «Понятие «знать» употребляется в обычном значении для обозначения знания описания вещи, благодаря которому мы знаем, что что-то существует, с философской же точки зрения — для обозначения умственного знания, благодаря которому мы понимаем, что собою вещь представляет, откуда она и как она возникла. О смысле первого правду сказал Августин: «Мы много знаем того, чего не понимаем», о смысле второго говорит высказывание философа: «Знать означает знать вещь по её признакам, то есть понимать её»... Понимание — это познание внутреннего состояния вещи, которую мы воспринимали чувствами с внешней стороны.

Нужно заботиться о том, чтобы то, что преподносится чувствами, было понято (нужно, значит, так преподносить, чтобы можно было понимать).

Нужно размышлять, действительно ли то, что было понято, таково (нужно, значит, так преподносить, чтобы можно было размышлять).

Нужно заботиться о том, чтобы то, что было однажды понято и обсуждено, оставалось постоянно в памяти (значит, нужно таким образом сообщать что-либо памяти, чтобы это могло запечатлеться в ней)¹⁰.

¹⁰ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1982. С. 550–553.

Размышляя над цитатой Коменского, стоит задуматься над следующими вопросами: всегда ли «знать» означает «понимать»? Знание в современном понимании — это знание описания вещи или же умственное знание, понимание, или и то, и другое? Можно ли знать то, что не понимаешь? Согласны ли вы с тремя правилами, которые приводит Коменский, и как их практически реализовать в учебном процессе?

В описываемой мастерской необходимо обратиться ещё к одному соотношению «*знание* — *опыт*». К сожалению, мы не нашли подходящей цитаты, разграничивающей эти понятия и позволяющей сформулировать проблемные вопросы. Поэтому приводим вопросы, над которыми стоит поразмышлять:

- В чём различие знания и опыта?
- Можно ли передать опыт с помощью знаний?
- Является ли наличие знаний условием для приобретения опыта?
- Как вы понимаете «опыт творческой деятельности» и «опыт эмоционально-ценностного отношения»? Можно ли их «передать» в процессе обучения?
- Зависит ли категория опыта от категории времени: чем больше прожил — тем больше жизненного опыта приобрёл? При каких условиях опыт приобретается быстрее? Почему

«Дурак учится на своих ошибках, а умный — на чужих?». Можно ли учиться на чужом опыте?

В завершение мастерской можно обратиться к видам знания и вопросу о его полноте. Просим участников мастерской назвать виды знания, с которыми они встречались. Дополняем их: так, В.П. Зинченко выделяет: знание до знания, знание как таковое, знание о знании, незнание, незнание своего незнания, знание о незнании, тайну¹¹. И.И. Логвинов, опираясь на философские исследования, разделяет знание на практическое, духовно-практическое, теоретизированное¹², при этом автор отмечает, что *дидактическое знание является духовно-практическим* (не теоретизированным, значит, *не научным*), на чём следует остановиться отдельно, так как мастерская — своего рода «введение в дидактику». И.А. Колесникова утверждает, что в педагогике необходимы следующие формы знания (постижения бытия): научные, мифологические, художественные, философские, технические, экстрасенсорные, эзотерические, народная традиция¹³. В частности, по поводу мифологических знаний автор замечает: «С педагогической точки зрения здесь интересны два момента: сама мифологичность как свойство, отражающее генезис человеческого сознания, и феномен мифологизации сознания как приём, широко используемый на уровне общественной системы образования (воспитания) в ходе социализации. В первом случае миф как форма ввода учебной информации органичен, природосообразен для определённого этапа развития ребёнка. Во втором — появляется необходимость информационной защиты сознания учащихся от ложных мифов с помощью педагогических средств»¹⁴.

¹¹ Зинченко В.П. Distanat, Content... и образова- ние // Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 82–84.

¹² Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. М.: Народное образование, 2003. С. 30–32.

¹³ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб: Детство-пресс, 2001.С. 182–193.

¹⁴ Там же. С. 186.

Проблемный вопрос: можно ли в учебном процессе ограничиться только научными знаниями? — приводит нас к размышлению над содержанием принципа научности в обучении. Толчком к обсуждению может послужить цитата И.А. Колесниковой: «Помимо достоверности принцип научности вносит в процесс обучения и момент неполноты познания, поскольку ограничивает объём и глубину возможного постижения изучаемого объекта актуальным уровнем развития научного знания»¹⁵.

¹⁵ Там же. С. 187.

Таким образом, обсуждая предлагаемые цитаты и одновременно дифференцируя понятие «знание» с близкими и различными по смыслу словами, мы реализуем этап *«разрыва»* между старым и новым пониманием знания как педагогического и философского феномена.

В качестве рефлексии студентам предлагается творческое домашнее задание: написать мини-сочинение «Что для меня знание?» или «Как я понимаю знание?» и дополнить или нарисовать заново символ знания.

Следует отметить, что теперь символы знаний гораздо оригинальней и богаче: это и прорастающий росток, и «паутина смыслов», и новорождённый как символ «порождения» знания, и жемчужина в раковине, которая отражает трудность пути к смыслу знания, и посох как символ знания-путеводителя по жизни...

При прослушивании мини-сочинений на следующем семинарском занятии мы просили студентов выделять основные идеи автора сочинения и раскрывать их смысл, а затем сравнивать с теми смыслами, которые вкладывал автор. Далеко не всегда смыслы и значимость идей совпадали, зачастую однокурсникам удавалось извлечь новые смыслы, что служило иллюстрацией ключевой идеи нашей мастерской: «Знание нельзя «передать», его можно только приобрести, понять, осмыслить, прорастить, *со-творить* (может быть, совместно с учителем)...

Приведём тексты некоторых мини-сочинений:

«Я считаю, что знание — это результат интерпретации информации (или данных) субъектом (интеллектуальной системой). Знания существуют только в голове у субъекта как результат его взаимодействия с внешним миром. При попытке «передать» знания другому субъекту они трансформируются в данные (письмо, звуковые волны, формулы, рисунки и т.п.). Знание, по-моему, пожалуй, самое ценное в нашем мире. Знания экономят нам время и средства, знание невозможно отнять, но им всегда принято делиться. Желание постоянно узнавать что-то новое вызывает потребность путешествовать, видеть разные страны, встречать разных людей.

На мой взгляд, знание — это некая инструкция по эксплуатации жизни. Она есть, но никто её готовую не даст. Добирается до неё каждый сам. Это путь знания.

Знание — умение пользоваться смыслом. Знание — когда понимаешь смысл любого действия» (Чёрная Марина).

«На вопрос о том, что такое знание, можно получить очень разные ответы. При этом каждый человек, доказав свою точку зрения о знании, будет по-своему прав. Я думаю, что знание — это то, к чему стремится любой человек и овладевает им в интересующей и нужной для него области.

Для овладения знаниями нужна информация, из которой стоит черпать знания путём её переработки. Не каждый человек может получить знания из прочитанных книг, рассказов учителя или просмотра научной передачи. Только желание и жажда знаний помогут этого добиться. Полученные знания имеют ценность для человека. Они меняют его, чаще всего в положительную сторону, что, несомненно, приятно» (Шабанова Надежда).

«В современном обществе объём информации, которой располагает человек, необычайно велик, а слово «знание» занимает одно из главенствующих положений. Оно встречается повсюду, начиная с детских учебников и заканчивая рекламой каких-нибудь новых курсов. И если буквально несколько столетий назад основным источником знаний являлись книги, то сегодня, в век высоких технологий, мы черпаем знания повсюду. Это и телепередачи, и Интернет, и даже, казалось бы, привычные бытовые вещи — всё, что нас окружает. Получается, мы в буквальном смысле «оккупированы» источниками информации.

И тут возникает огромное противоречие: почему же в наши дни так много невежд, «поверхностных» людей, для которых слово «знание» не значит ничего? Как бы парадоксально это ни звучало, но можно смело заявить, что сейчас, в XXI веке, знания даются человеку тяжелее, чем, скажем, несколько веков назад. А причиной тому огромное количество факторов. Один из самых ярких — это банальная человеческая лень. Нужно написать рецензию — «скачал» из Интернета и живи себе спокойно; сделать какие-то вычисления — калькулятор, вычислительные программы и проч. всегда готовы помочь. Ну как тут не поддаться соблазну и не позволить себе отдохнуть!

Другая проблема — это снижение стремления (рвения) к знаниям. Мы не испытываем острую необходимость знать. Куда интереснее листать глянцевого журналы, наслаждаясь дорогой и красивой рекламой вместо действительно стоящего произведения искусства, смотреть реалити-шоу вместо «Культуры». А потом ещё жалуемся на массовую деградацию общества!

Но у каждой монеты есть обратная сторона. Вот и в вопросе, беспокоящем нас, есть свои светлые стороны. Так, например, было доказано, что с каждым поколением человечество становится умнее, т.е. будучи ребёнком, человек уже (на генном уровне) обладает определённым запасом знаний. Получается, что можно знать без учения, без книг и пособий. Возможно, эти знания в нас интуитивны, но их наличие доказано. Так, направляя в нужное русло подобные способности, мы можем добиться потрясающих результатов. Это вовсе не означает, что учебники, учителя, школы, вузы нам будут не нужны. Просто можно будет эффективнее заниматься. За короткие сроки можно будет получать, перерабатывать, воспроизводить большее количество информации.

Конечно, долго придётся ждать того дня, когда интуитивные знания человек будет ис-

пользовать в полной мере. Но такое время обязательно настанет. А пока мы не научились пользоваться своими же ресурсами наиболее продуктивно, будем черпать знания традиционным путём, ведь так много источников информации окружает человека» (Смирнова Маргарита).

В ходе обсуждения мини-сочинений мы неизбежно касались таких проблем, как:

— важные и второстепенные знания: как сделать знание важным для человека; приходилось ли студентам в процессе своего обучения изучать второстепенные знания?

— «бесполезные» знания: все ли изучаемые в школе знания пригодятся в жизни? Нужно ли включать в содержание образования знания, «бесполезные» с практической точки зрения?

— бывают ли «вредные», опасные для человека знания (например, некоторые «половые» знания могут быть опасны для младшего школьника)? Как избежать их включения в образовательный процесс?

— обыденные и мифологические знания детей: как их использовать в учебном процессе? Бывают ли случаи, когда не стоит торопиться давать ребёнку научные знания? Как определить ту грань, когда ребёнку становятся необходимы научные знания? Что делать, если обыденные знания противоречат научным?

— знание можно приобрести только при условии желания его приобрести. Как вызвать у детей желание приобретать новые знания? Является ли желание приобретать новые знания природной потребностью человека или «...вся беда в том, что человек (во всяком случае массовый человек) с лёгкостью преодолевает эту свою потребность в знаниях. По-моему, такой потребности и вовсе нет. Есть потребность понять, а для этого знаний не надо. Гипотеза о Боге, например, даёт ни с чем не сравнимую возможность абсолютно всё понять, абсолютно ничего не узнавая»¹⁶.

¹⁶ Стругацкий А., Стругацкий Б. Собр. соч. Т. 7. М.: Текст, 1993. С. 106.

Таким образом, мастерская является пропедевтическим обращением практически ко всем ключевым проблемам дидактики: отбору содержания образования, способам мотивации обучения, разработке методов и приёмов обучения, целям образования, принципам и закономерностям обучения. На наш взгляд, обращение к этим проблемам в контексте понимания того, что есть знание, является продуктивным и способствует более осмысленному и глубокому дальнейшему изучению дидактики.

В заключение отметим, что описанную мастерскую полезно провести и со школьниками. Вполне возможно, участие в мастерской изменит их установку на обучение в школе и на процесс приобретения знаний.