

О.А. ДОЛЬСКАЯ, докт. филос. наук, проф., НТУ «ХПИ», Харьков

ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В СИТУАЦИИ ЛЕКЦИИ-СОБЫТИЯ

Статья анализирует возможности функциональной деятельности мышления студента во время лекции, семинара. Анализируются учебные формы, их построение и смысловое оформление, во время которых активизируется творческое воображение студента.

Стаття аналізує можливості функціональної діяльності мислення студента під час лекції, семінару. Аналізуються учбові форми, їх побудова і смислове оформлення, під час яких активізується творча уява студента.

The article analyses possibilities of functional activity of thought of student during a lecture, seminar. Educational forms, their construction and semantic registration are analysed, which creative imagination of student activates during.

Актуальность. Современные требования к образованию – поиск новых форм обучения. Современный мир человека – это формирование новой техники мышления. Обращение к такой традиционной форме педагогической практики как лекция, попробовать проанализировать феномен мышления. Лекция для студента и преподавателя вступает как некое событие. Мы предлагаем рассматривать лекцию как событие, чтобы проанализировать особенности становления мышления студента. **Цель.** Показать, какие скрытые возможности раскрываются в ситуации лекции-события и проанализировать коммуникативную сторону мышления.

Мышление, как и опыт человека, имеет некую двойственность. П. Рикер обнаружил кардинальную двойственность человеческого опыта и мышления, что в силу своей связи с объектом он – восприятие, но одновременно и активность, поскольку свойствен свободно ориентирующемуся вниманию. Опираясь на метод двойственности мышления, П. Рикер предлагает мышление рассматривать как такое, которое извлекается из самого себя и устремляется вперед, к движущему смыслу, источник которого находится впереди субъекта.

Образование – это динамический процесс, который несет в себе энергию становления. Эта энергия возникает благодаря диалогу между преподавателем и студентом, культура которых включает в себя разнообразные смысловые оттенки, причем каждый из них имеет право на свое существование. Мышление студента несет на себе характер двойственности и в то же время оно уникально, единично. Наличие двойственности мышления можно объяснить его постоянным контактом с преподавателем, что позволяет нам наделить студента статусом «гибрида». Определение

его как «гибрида» мы взяли из социологических наук, формирующих модель коллектива, с помощью которой «вытесняются» субъект-центристские концепции коллектива [1, 3]. А. Пикеринг, анализируя симметрию «объективного» и «субъективного», обращается к метафоре «вальцы практики». При этом он активно использует онтологические понятия «сопротивление» и «приспособление» [2]. А. Пикеринг предлагают «рассматривать любой факт как гетерогенное событие – уникальную комбинацию «усилий», «субъекта» и «вещи», где пассивные и активные элементы *arbitri* не заданы. Взаимодействие агентов образуют события, которые, соответственно, не могут быть сведены только к социальным или естественным причинам. Акцент переносится с экстремальных сущностей на точку их пересечения, на пограничные ситуации «встречи».

Б. Латур построил концепцию реляционной онтологии и предложил свое видение субъекта [3]. Он указывает, что природные и социальные акторы взаимно создают друг друга, обмениваются свойствами, что дает жизнь совершенно новым агентам и субстанциям. Таким образом, акцент ставится не только на отрицании автономии субъекта, но и подчеркиваются те коррективы, которые вносятся в концепцию «социального конструирования реальности», в которой общество само себя конструирует. Конструкцию Б. Латур сравнивает с креативным процессом непрерывного рождения уникальных событий, а объект он рассматривает как детерминированный системой отношений и назван «гибридом» [3]. Это понятие приобретает в философии образования особое методологическое значение.

Мы можем, опираясь на данную методологию, мышление студента рассматривать как двойственное не только в силу общения с преподавателем. Есть еще и социум, который определяет двойственность мышления учащегося. В подтверждении этого С. Тулмин обращает внимание на социальный аспект рациональности и подчеркивает ее отнесенность к «коллективному применению». «Мы должны начать с осознания того, что рациональность – это атрибут не логической или концептуальной системы как таковой, а атрибут человеческих действий или инициатив, в которых временно пересекаются отдельные наборы понятий» [4, с. 141]. В результате «пересечения понятий» происходит столкновение различных смыслов.

Столкновение культурных смыслов можно объяснить тем, что традиционная логика является логикой понятий, основанной на определенных идеализациях. Традиционная логика пренебрегает периферией, окружающей ядро внутреннего потока мышления, настаивая на постулате ясности и различимости понятий. Но в результате повседневного опыта логика в ее традиционной форме не может дать нам то, в чем мы нуждаемся. В повседневной жизни главный интерес мышления направлен на отношение периферий, которые связывают ядро с действительной ситуацией мыслящего человека. Еще А. Шютц обращал внимание на то, что «наши повседневные высказывания направлены не на достижение формальной значимости в

определенной области, которую мог бы признать кто-нибудь еще, как это имеет место в логике, а на получении значимого только для нас знания и достижение наших практических целей. В этом отношении, и только в этом, неоспоримо обоснован принцип прагматизма. Это описание стиля повседневного мышления, а не теории познания» [5, с. 176 – 177].

Как правило, повседневность предстает как смысловой континуум, ядро которого составляет устойчивый социокультурный контекст. Для учащегося на первый взгляд, кажется, что все смысловые возможные варианты известны, продуманы и не представляют никаких проблематичных ситуаций. На самом деле – это чисто субъективное мнение, вырастающее из субъективного «Я-центра». Если двигаться к его периферии, то порождаемое смыслом пространство становится менее плотным для устоявшегося смысла, смысла-нормы, что и создает условия для возможного переключения сознания на другую область значений. Здесь, в маргинальных зонах происходит, если использовать терминологию Ю. Лотмана, взрыв несоответствия между «ожидаемым» смыслом и его реальной интерпретацией. «Момент взрыва есть момент непредсказуемости. Непредсказуемость не следует понимать как безграничье и ничем не определенные возможности перехода из одного состояния в другое» [6, с. 108]. Момент взрыва можно рассматривать как активизацию рефлексии, когда происходит пересечение рассеянных устоявшихся смыслов повседневности и рождение новых смыслов. Мыслительный процесс в результате такого взрыва совершает своего рода скачок, после которого сознание расширяет свое содержание за счет приобщения к новым смыслам и их осознанию. Нам необходимо добавить: такие скачки способствуют усовершенствованию смысловой семантики за счет расширения прагматической направленности понятий.

На наш взгляд, в образовании гетерогенное событие встречи «преподаватель – студент» способствует формированию обостренного мышления, поиску нестандартного решения при столкновении различных смысловых значений. Это некая пограничная зона для осуществления рефлексии над разными смыслами. Создавая ситуацию неустойчивых повседневных смыслов с помощью, например, проблемных или парадоксальных ситуаций, студент не в состоянии решить их на основе наличного опыта. Образовательный потенциал такой проблемной ситуации проявляется в том, что сама ситуация-событие лекции, семинара, общения способствует разрушению «стабильного» смыслового наполнения и переводит студента в новое социо-культурное измерение, когда устоявшийся порядок кажется странным и не отвечающим проблемной ситуации. Это ведет к тому, что прежние смыслы утрачивают свою «заданность», легитимность. Все это не может не подталкивать студента к пересмотру своих взглядов, что приводит к ситуации удивления и сомнения, которые в комплексе способствуют культивированию воображения. Учащийся может комбинировать в контексте своей жизненной практики, например, математику с физикой, биологию с

химией, менеджмент с политикой, традицию с новацией и т.п.

Именно смысловые столкновения способствуют стремлению культивировать импровизацию, воображение, аналогию. На это особенность мышления обращал внимание Ж.-Ф. Лиотар. Он подчеркивал значение воображения в новом мышлении, называя его паралогией: Паралогия – «дифференцирующая деятельность, или воображение» [8, с. 386]. Он выдвигал жесткое требование к постмодернистской научной прагматике принимать паралогию, потому что она способствует производству новых идей, творческому вдохновению, отказу от стереотипного мышления [8, 386]. Эпоха постмодерна «задает» совершенно новую организацию знаний: умение соединять в один ряд такие данные, которые в принципе считались несоединимыми. Такой процесс и получает у Ж.-Ф. Лиотара наименование «воображение». В то же время остается в силе тезис о том, что образование способствует утверждению принципа реальности, по которому наше воображение отражает действительность.

На наш взгляд, в новом мышлении происходит активное использование аналогии, но в совершенно новом ракурсе. Аналогия предстает как серия отождествлений, ее функция сводится к сравнению. Зато «игра» с аналогией позволяет разворачивать вещи в их перспективе, что отвечает духу нового восприятия мира: последний всегда как бы становится, как бы находится в ремонте – отсюда необходимость его перспективного видения. В нелинейной технике мышления аналогия сочетается с импровизацией: она прерывает действие символических рядов, тяготеет к комбинаторике, отбирает что-то, что было привычным и предлагает взамен необычное сочетание. Для импровизации характерен поиск необычных средств выражения, она скорее эпатажна и этим вызывающа. Но она соответствует желаниям, поэтому и средства ее выражения адекватны этим желаниям. Она не игнорирует и другие импровизации, а испытывает на себе их влияние.

Всякой импровизации сопутствуют противоречивые обстоятельства и противоположные желания и потребности, и она будет считаться успешной в том случае, если сумеет их синтезировать, если сумеет преодолеть сопротивление реального, того, что не преодолевалось традиционными и рутинными средствами. Ведь импровизация опирается на динамизм желаний и убеждений, а потому позволяет эмансипировать чувственность, частные привязанности и предпочтения, полагая, что именно они и создают необходимые условия для самосозидания, для преодоления той реальности, которая препятствует самореализации.

Событие лекции может способствовать и обучению поиска проблем. Новое мышление продвигает студента к совершенно новым задачам. Наша попытка объяснить работу мышления со смыслами в ситуации события опирается на исследования Ю.М. Лотманом коммуникативного акта. Он рассматривает столкновение двух знаковых систем, но

в разных ситуациях. В первой ситуации ценность любой системы определяется простой передачей информации, при этом система ориентирована на максимальное понимание: источник непонимания смысла рассматривается как помеха. Во второй ситуации – ценность системы определяется нетривиальным сдвигом значения, который не задан определенным алгоритмом пусть даже его трансформацией. Возможность образования новых смыслов определяется как случайностями и ошибками, так и различием и непереваемостью кода исходного текста и того, в направлении которого совершается перекодировка. Ю.М. Лотман предложил две системы смыслообразования. Они носят биполярный характер: одна представляется как некий генератор дискретных текстосмыслов и объем смысла при этом увеличивается по принципу линейного присоединения сегментов. Вторую Ю.М. Лотман описывает как «генератор недискретных текстосмыслов, которые увеличивают смысловый объем по принципу аналогового расширения» [7, с. 585].

«Проходя» через «событие смыслообразования», смыслы на выходе образуют единый многослойный текст и даже некое самовозрастание смыслов. Обе системы влияют одна на другую: линейная организация смыслов «порождает концепцию линейного времени, правило причинности, чувство историзма и другие представления» [7, с. 585]. А идея подобия связывается с «циклическим временем и разнообразными формами аналогового мышления – от мистического до математического» [7, с. 585].

Различное оформление лекций, их построение и задачи, которые ставятся преподавателем, подводят нас к размышлению о конструктивной и деструктивной роли рациональности. Первое требование сводится к тому, чтоб лекция ориентировалась на коммуникативный разум. Второе – на умение постановки и конструирования проблемы. Причем лекция может нацеливаться на поиск решения проблемы, а может ориентировать на создание контекста, в котором возможен не только поиск проблем, но и их постановка. А постановка проблем расценивается уже как творчество, как импровизация. При этом ее «открытие» может быть совершенно неожиданным для студента. Моделировать ситуацию неожиданности, непредсказуемости, которую преподаватель и студент должны максимально использовать достаточно сложно. Это определяется мастерством преподавателя. «Изобретение» проблем становится задачей нелинейного мышления. Студент на основе рефлексии своего опыта, знаний и культуры «другого» (или смыслов другого, в данном случае преподавателя), выстраивает «возможные» миры, в которых происходит столкновение двух и более миров, культур. В такой ситуации студент оказывается перед выбором возможного знания как события сопряженных миров. Обучаясь строить возможные миры, студент приобретает образовательную компетентность, а также способность осмысления мира с позиции его многообразия и многовариантности. Задача преподава-

теля в этом случае сводится к умению вызвать эффект согласия-несогласия, мыслительный катарсис, интеллектуальное озарение. Студент вдруг постигает то, что можно мыслить и так, и иначе, что «мышление содержит внутри себя противомыслие и этим бесконечно раздвигается сама сфера мысли. Каждая мысль, к которой студента «подводит» преподаватель есть одна из немногих возможностей мысли, есть точка смыкания противоположных полюсов. Внутренним напряжением противомыслия мысль взрывает саму себя, чтобы дать толчок расширяющейся мыслительной вселенной. Мышление есть производство возможного из действительного. Действительность, бомбардируемая излучением мысли, распадается на мириады возможностей.

Каждый текст-смысл способен обретать самые неожиданные и ранее неочевидные содержания и ассоциации, следовательно, мы можем утверждать, что ситуация «события» учебной формы всякий раз представляет собой уникальный сдвиг смысла по оси удерживаемого мышлением когда-то нормированного смысла и изоморфно наблюдаемого перемещения фокуса его семантического варьирования. Мы можем говорить о том, что смысл сам по себе, взятый изолированно, не вырабатывает новых значений. Сквозь него должен быть пропущен другой смысл, что реализуется в ситуации события: мышление не может «работать» в изоляции. В качестве примера воспользуемся определением разумной души, которое дал Гераклит Эфесский: «Психее присущ самовозрастающий логос», подчеркивая значение феномена «события» как генерирующего творческие возможности мышления, испытывающего влияние «другого» мышления.

Список литературы: 1. *Pickering A. The objects of sociology: a response to Breslau's «Sociology after humanism» / A. Pickering // Sociological theory.* – N.Y., 2000. – Vol. 18. – № 2. – P. 308-316. 2. *Latour B. Pandora's hope: essays on the reality of science studies / B. Latour.* – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999. – 324 p. 3. *Pickering A. The mangle of practice : time, agency, and science / A. Pickering.* – Chicago: University of Chicago Press, 1995. – 281 p. 4. *Тулмин Ст. Человеческое понимание / Ст. Тулмин.* – М.: Прогресс, 1984. – 327 с. 5. *Шютц А. Проблема рациональности в современном мире / А. Шютц // Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологии социологии ; [пер. с англ. А. Я. Алхасов].* – М. : Общественное мнение, 2003. – 334 с. 6. *Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Лотман Ю.М. Семиосфера.* – СПб.: «Искусство – СПб», 2000. – С. 12-149. 7. *Лотман Ю. М. Мозг – текст – культура – искусственный интеллект / Лотман Ю.М. Семиосфера.* – СПб.: «Искусство – СПб.», 2000. – С. 580-589. 8. *Лиотар Ж.-Ф. Состояние Постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар // Постмодерн в философии, науке, культуре: Хрестоматия; [сост. В.И. Штанько, И.З. Цехмистро, В.Н. Сумятиин].* – Харьков: СиМ, 2000. – С. 369-387.

Поступила в редколлегию 31.10.2011.