

вается некий специальный язык, определяющий своеобразное отличие текстов, материализующих результаты философского познания, как философских текстов. Именно они служат источником исследования истории философских теорий. Наряду с уяснением философских идей и теорий возникает необходимость выявления генезиса и особенностей последующего функционирования философских идей в культуре. Если сущностный анализ образует круг задач истории философской теории как важнейшей составной части истории философии как науки, то генетический и функциональный аспекты исследования составляют существо другой части этой науки, которую условно можно назвать историей философской культуры. Акцент на деятельностную сторону в анализе истории философской культуры предполагает существенную переориентацию всех компонентов исследования по сравнению с традиционными, развивающимися в русле истории философской теории.

Глубокие социальные трансформации в развитии нашего общества существенным образом затронули всю образовательную сферу. Философское образование предполагает освоение философии как феномена человеческой культуры, как «квинтэссенции духовной культуры», как реального фактора формирования развитой духовной личности. Широкий общекультурный контекст, являющийся необходимой предпосылкой выявления жизненного смысла и значения философского знания, предстает одновременно условием общественного конструктивного функционирования и развития личности.

Без индивидуального процесса освоения философских знаний неизбежны схематизация и бесплодное абстрагирование. Вот почему очень важно включение в образовательный процесс таких фундаментальных пластов духовной культуры, в которых глубоко и многосторонне представлены мировоззренческие поиски и решения проблем человеческого бытия.

Приобщение к богатому общекультурному наследию открывает возможности действительно свободного и вариативного выбора личностно и социально значимых ценностей, благоприятствующих становлению творческой личности. Такими фундаментальными пластами являются историко-философское наследие, содержащееся в важнейших первоисточниках; наиболее значимые результаты современной философской мысли. Изучение философии способствует не только овладению навыками самостоятельного мышления, логической культурой, доказательностью, но и повышению общего интеллектуального уровня, осмыслению основания плюралистичности философских течений, интеллигентности.

Будучи сложным социально-историческим и индивидуально-психологическим явлением, философское мышление выступает как процесс творческого созидания личностью идей, прогнозирования собственной деятельности и решения практических задач. Содержание философской культуры личности включает в себя как сумму знаний философского классического наследия, так и умения эти знания применять в профессиональной, общественной и культурной деятельности.

*А.А. Степанов\*, Ю.М. Осипов\*\**

## О ДИАЛОГИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ЕГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ ДЛЯ ИНЖЕНЕРНО-ПРИКЛАДНЫХ РАЗРАБОТОК

\*Томский государственный педагогический университет

\*\*Томский политехнический университет

Представление о диалогичности мышления в философии – явление не новое, достаточно вспомнить Сократа и Платона, да и диалектика Гегеля, при определенных условиях, может быть понята как диалог. В отечественной философии о диалогичности мышления начали писать лишь с 1975 г. после выхода книги В.С. Библера «Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога». Эта книга вызвала целую серию публикаций, посвященных проблеме диалога.

В проблеме диалогичности мышления наиболее интересное, на наш взгляд, – это возможность самообоснования научной теории. Но в данном

случае мы будем рассматривать возможность самообоснования научно-инженерных проектов непосредственно на стадии проектирования. Ни для кого не секрет, что многие инженерно-технические разработки не находят своего применения в производстве, а некоторые внедренные оказываются принципиально устаревшими. Поэтому очень важно уже на стадии проектирования продукции иметь представление о ее конкурентоспособности или о потребительских свойствах. В конечном счете именно эти экономические показатели и обосновывают инженерно-конструкторскую работу.

С этой точки зрения нас интересует прежде всего структура диалогического разума. Анализируя «Я» теоретического разума Нового времени, В.С. Библер выделяет его следующие элементы: «Я» установки на предмет, «Я» информационно-алгоритмического знания (или «Я» текста), «Я» расщепленной дедукции, «Я» способности суждений (сравнение, противопоставление, согласование), «Я» синтезирующей «интуиции» (предмет обладает определениями, невозможными для эмпирического бытия), «Я» практического разума (проекция в сферу целевых установок; польза, эффективность теории) [2, с. 226–228].

Но, говоря о структуре диалогического разума, мы хотели бы выделить некоторый инвариант, исходя из которого можно было бы выводить специфику отдельных видов разума. Так, в работе «Автоматизация создания наукоемкой продукции» [4] рассматривается диалог между человеком и компьютерной системой, которая на основе заложенных в нее человеком идей, знаний и алгоритмов предварительно и перед каждым обращением к ней дает человеку набор решений, из которых он выбирает, соответственно своему опыту и ситуации, наиболее правильное. Это решение автоматически вводится в компьютерную систему, и она готова продолжить диалог с человеком на новом уровне знаний о предмете диалога. Именно инвариантная структура диалогического разума может служить философско-методологическим основанием для разработок подобного рода.

С нашей точки зрения (более подробное описание и обоснование см.: [5]), в мышлении должны выделяться по крайней мере три исходных компонента: целевой, инструментальный и синтезирующий. Для их обозначения мы заимствуем понятия из трансактного психоанализа: Дитя, Родитель, Взрослый. В теории трансактного психоанализа указанные понятия играют роль единиц анализа при исследовании процесса общения [1, с. 15–19], мы же эти понятия будем использовать для анализа мышления, и их содержание будет несколько другим.

Понятие Дитя выражает в мышлении принцип «хочу», «мне это нужно». Во временном плане он всегда устремлен в будущее; в деятельностном плане это мотив и исходная цель деятельности; в диалектике – тезис; в детерминистских связях – телеологическая причина; в социальном плане – революционная позиция; в метафизическом и онтологическом плане – позиция идеализма; в инженерно-техническом проектировании – «изобретатель-фантаст».

Понятие Родитель в мышлении отражает по отношению к понятию Дитя принцип «нельзя», «это невозможно». Во временном плане Родитель исходит из прошлого опыта; в деятельностном плане это всегда средства деятельности; как категория диалектики – антитезис; по отношению к принципу детерминизма – каузальная причина; в социальном

плане – ориентация на авторитет, принцип консерватизма; в метафизике – материализм; в инженерно-техническом проектировании – «эксперт-реалист».

Взрослый – это синтез «хочу» и «нельзя» – всегда компромисс. Понятие Взрослый во временном разрезе – это настоящее; в деятельностном плане – это не что иное, как сама целесообразная активность, поступок; в диалектике – синтез; в детерминистских связях – следствие; в плане социальной позиции – либерализм; в метафизическом – реализм (возможно, даже синкретизм); в инженерно-техническом проектировании – это «менеджер».

Таким образом, под данными структурными элементами мышления понимаются некоторые исходные и противоположные интенции, иногда могущие при различных обстоятельствах проявляться самостоятельно, т. е. даже в науке можно наблюдать проявление не только Взрослого, но Родителя и даже Дитя в чистом виде. Как наиболее яркий пример отдельного, причем одновременного, проявления элементов Родитель и Дитя может послужить статья В.И. Вернадского «Автотрофность человечества». Так, в начале статьи В.И. Вернадский, рассматривая проблему самозарождения жизни, пишет: «Если самозарождение жизни не фикция, созданная нашим умом, оно может осуществиться вне области известных нам физико-химических явлений. Лишь открытие каких-либо неожиданных явлений могло бы нам доказать его реальность, как открытие радиоактивности доказало потерю веса материи и разрушение атома, которые могут проявляться лишь вне области физико-химических явлений, до той поры изученных» [3, с. 290–291]. В данном вопросе четко представлена позиция Взрослого – позиция апеллирующего к известному, наличному знанию. Но, рассматривая вопрос о создании искусственной пищи (органической) из неживого, В.И. Вернадский-Дитя думает несколько иначе: «Решение этих проблем рисуется как результат успехов физико-химических наук. Уже с давних пор наука в своем искании истины стремится найти новые формы энергии в мире и создать великие химические синтезы органического вещества» [3, с. 300]. Как мы видим, противоречия не замечаются вследствие отсутствия взаимосвязи (диалога) между двумя сферами одного и того же индивидуального мышления в пределах одной и той же статьи.

В процессе инженерно-конструкторской деятельности диалог осуществляется чаще всего на бессознательном уровне. На уровне текста этот внутремисленный диалог проявляется в линейной форме: цель – решение – внедрение. Но для решения задачи определения конкурентоспособности, практической целесообразности инженерной разработки на стадии проектирования, особенно автоматизированного, необходимо этот бессознательный процесс внутреннего диалога сделать осознанным.

При каких условиях возможен диалог вообще? По-видимому, такими минимальными, но необходимыми условиями являются следующие: 1) наличие предмета, по поводу которого ведется диалог; 2) наличие субъектов (минимум двух) с различной позицией по отношению к предмету диалога; 3) наличие общего языка субъектов диалога; 4) наличие регламента диалога.

Начнем с субъектов диалога – Дитя и Родителя. Дитя, или изобретатель-фантаст, в инженерную деятельность привносит элемент нового, того, что еще не существовало в технической практике настоящего и прошлого. Новое – это основной мотив всякой творческой деятельности; специфика мотива инженерной деятельности как прежде всего «технического мотива», заключается в первую очередь в том, что он может выступать средством других более глобальных мотивов и целей, например аксиологических (достаточно вспомнить примеры из художественной литературы: Жюль Верн, А. Толстой, да и весь жанр научной фантастики). Поэтому всякий «технический мотив» должен отвечать критерию востребованности, т. е. не быть самоцелью. Эта востребованность «технического мотива» делает принципиально возможным описание его не только и не столько при помощи технических понятий, сколько категориями экономическими, экологическими, эргономическими и т. д., вплоть до понятий этики.

Понятие Родитель, или эксперт-реалист в инженерной деятельности – это совокупность научного и научно-инженерного знания современности. По отношению к «техническому мотиву» Родитель всегда выступает как набор средств деятельности. В этом смысле прав В.В. Чешев, когда утверждает, что «задача инженерной деятельности, в сравнении с деятельностью научной, заключается в том, чтобы давать эффективные решения практических задач, а не заниматься поиском истины. Вопрос о средствах, которыми достигается нужное решение, не являются принципиальными» [6, с. 62]. Родитель в инженерном мышлении – это не некоторая системная целостность, а, скорее, определенная совокупность, допускающая до известной степени возможности противоречий, рекомбинаций и реконструирования. Отсюда и сущность инженерной деятельности как прежде всего конструкторской деятельности. Эта нецелостность, несистемность отдельно взятой научной теории Родителя инженерного мышления обусловлена его формированием из различных научных дисциплин, отличием теоретически возможного и практически реализо-

ванного. Таким образом, в сущности Родителя-инженера заложен большой потенциал развития. Следовательно, Родитель инженерного мышления в принципе множествен, т. е. может состоять из относительно самостоятельных элементов.

Предмет диалога должен определяться и определяется элементом Дитя, но, чтобы стать понятным для Родителя, он должен быть переведен на его язык. Поэтому проблема языка является центральной в организации диалога.

Дело в том, что как только мы пытаемся представить «Хочу» в терминах «Есть», так сразу же цель изобретательской деятельности как принцип «Нужно», представленный в Дитя, превращается в «Цель-возможно» конструкторской деятельности, диктуемую Родителем. Следовательно, для того чтобы сохранить качественную своеобразность элементов Дитя и Родителя, необходим третий язык – язык Взрослого.

Язык Взрослого должен быть, по определению, таким языком, который способен к переводу большинства понятий как Дитя, так и Родителя. Язык Взрослого должен стать языком синтеза, или мета-языком. Сознательный Взрослый в структуре инженерно-проективного мышления обязан быть герменевтиком, обладать искусством понимания чужой индивидуальности, «другого».

В проблеме определения конкурентоспособности продуктов инженерно-конструкторской деятельности на этапе проектирования есть предпонимание – это одно из основных герменевтических условий понимания, согласно которому язык экономики в данный исторический момент развития человечества может стать языком Взрослого, потому что способен своими терминами охватить как понятия Дитя (экологические, эргономические, социальные, этические и т. д.), так и понятия Родителя (термины инженерного конструирования). Опосредованный Взрослым перевод исходных терминов и будет являться отправной точкой диалога, да и весь процесс диалога должен уподобиться процессу перевода, который к тому же развивает, дополняет и уточняет исходные «тексты».

Понимание Взрослого как герменевтика приводит к выводу, что традиционно линейная схема этапов проектирования (разработка технического задания – разработка технического предложения – разработка эскизного проекта – разработка технической документации и опытных образцов) должна быть пересмотрена в пользу «герменевтического круга». Другими словами, в «регламенте» диалога необходимо предусмотреть этапы возвращения к ранним стадиям проектирования.

## Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Психология человеческих взаимоотношений. Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. СПб.: М.: Университетская книга, 1996. 398 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

3. Вернадский В.И. Автотрофность человечества // Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 288–302.
4. Осипов Ю.М., Быков С.Н. Автоматизация создания наукоемкой продукции. Томск: ИПФ ТПУ, 1997. 130 с.
5. Степанов А.А. К вопросу о структуре диалогического разума // Методология науки: Сб. трудов участников всероссийского семинара. Вып. 2. Нетрадиционная методология. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. С. 243–246.
6. Чешев В.В. Проблема реальности в классической и современной физике. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984. 257 с.

Н.И. Лурья\*, Н.Ю. Черепова\*\*

## ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЮ

Центр региональной политики развития ЦРО РАО

УВК № 1835

### Назначение игр

В современной школе все большую популярность приобретают игровые методы обучения. При этом, как правило, игра понимается как форма организации урока, прием, повышающий мотивацию детей, вносящий разнообразие в нелегкий процесс учения. Содержание же образования в этом случае остается традиционным (детям передаются готовые результаты мышления).

Если же мы хотим показать детям реальные проблемы, с которыми сталкиваются современные ученые и практики, ввести в ситуацию живого мышления, традиционная классно-урочная система оказывается неэффективной. Решение этих задач возможно в рамках деятельностного подхода к образованию, который разрабатывается в школах В.В. Давыдова [3], Б.Д. Эльконина, Ю.В. Громыко [4, 5] и др. С точки зрения этого подхода школьникам необходимо показать сам процесс получения знания, включить в деятельность по его воспроизведению. В этом случае содержанием образования становится живая мыследеятельность учащегося и педагога, когда ребенок заново переоткрывает исходные условия возникновения знания и превращает его в субъективное средство развития.

Исторически знание не развивалось в монопозиционной действительности, для его возникновения было необходимо наличие разных точек зрения, разных деятельностных позиций. Оно существовало только в коллективно-распределенной деятельности, когда каждый участник удерживал определенный аспект содержания. При создании учебного предмета сложным образом устроенное знание переводилось в существующую независимо от его носителей форму.

В традиционной классно-урочной системе образования трудно воспроизвести деятельность по получению знания, поскольку заданы только две позиции – передающего знания и получающего. Деятельностное содержание образования востребует другую форму организации образовательного процесса. В качестве

одной из таких форм может выступать организационно-деятельностная игра (понятие предложено Г.П. Щедровицким [9]). Игры позволяют создать практику воспроизводства деятельности по построению знания. Рассмотрим вариант проведения подобной игры на материале английского языка.

**Игра: «Постановка проблемы на материале английского языка» в 9 и 10 классах школы № 1314 г. Москвы**

### Сценарий

#### Цели и задачи игры:

- 1) поставить проблему на материале английского языка, связанную с идеей перевода стихотворного текста;
- 2) ознакомить учащихся с разными техниками перевода;
- 3) провести сопоставление средств перевода, которыми владеют школьники с имеющимися культурными образцами;
- 4) обеспечить практику освоения культурных средств перевода;
- 5) провести многоуровневую рефлексию – предметную, эпистемическую и рефлексию проблемной технологии.

#### Описание проблемы

Проблема перевода связана с тем, что в культуре существуют различные (несводимые друг к другу) техники перевода: первый блок техник ориентируется на то, чтобы максимально точно передать смысл, образ мышления и понимания, культурный и исторический контекст произведения; второй блок техник направлен на то, чтобы буквально (часто дословно) перевести текст, делая главный акцент на сохранении формы и языковой структуры произведения [6].

Для переводчика проблема возникает тогда, когда на одном тексте необходимо соотнести и применить обе эти, часто вступающие в противоречие друг с другом, техники перевода. Наиболее ярко эта проблема проявляется при переводе стихов, когда одновременно необходимо учитывать саму