

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-3-4

УДК 1 (91) +165.62+37.013.73

Оригинальная научная статья

Репродуктивный и продуктивный подходы к знанию и его усвоению в процессе обучения в вузе

С. П. Кушнаренко

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье показано, что часто используемая в обучении (как в школе, так и в университете, хотя в последнем в меньшей степени) установка на репродуктивное усвоение знаний ошибочна, поскольку связана с неверным представлением о существе познания. В этом случае мысль направлена не на истину, а на продукт процесса познания, осуществленного кем-то другим. *Постановка задачи.* Проблема заключается в наличии противоречия между представлением о том, что знание отделимо от личности, и тем, что истина постигается только в непосредственном опыте личности. *Методика и методология исследования.* Используется феноменологический метод (для прояснения существа знания как феномена), герменевтический (для выявления бытийного источника самого феномена знания), метод восхождения от абстрактного к конкретному (при рассмотрении проблемы соотношения исторического и логического в познании). *Результаты.* Показано, что личностное начало не может быть удалено из познавательного акта, поскольку для мыслителя истина предстает только как форма самореализации его бытия. Поэтому произведение культуры, созданное мыслителем (текст, трактат и т. д.), не выступает в качестве средства хранения знаний (откуда их можно было бы извлечь и сделать достоянием собственной мысли), а играет роль инструмента, с помощью которого автор этого произведения осуществляет акт установления непосредственной связи с истинным существом постигаемой им вещи или явления. *Выводы.* Итак, использование репродуктивных методов в обучении приводит к невозможности воспитания не только творцов, но и потребителей, поскольку в этом случае учащийся не в состоянии полностью усвоить имеющиеся знания, чтобы затем эффективно их использовать.

Ключевые слова: истина, познание, знание, личность, инструмент, непосредственный опыт, продуктивный, репродуктивный

Для цитирования: *Кушнаренко С. П.* Репродуктивный и продуктивный подходы к знанию и его усвоению в процессе обучения в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №3. С. 442–449. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-3-4

Full Article

Reproductive and productive approaches to knowledge and its assimilation in the process of studying at the university

Kushnarenko, S. P.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article shows that the attitude to reproductive assimilation of knowledge, which is often used in education (both at school and at university, although to a lesser extent in the latter), is in principle erroneous, since it is associated with a misconception about the very essence of knowledge. In this case, the thought is directed not at the truth, but at the product of the process of cognition carried out earlier by someone else. *Purpose setting.* The problem lies in the contradiction between the idea that knowledge is separable from personality, and the fact that truth is comprehended only in the direct experience of personality. *Methodology and methods of the study.* The phenomenological method is used (to

clarify the essence of knowledge as a phenomenon), hermeneutical (to identify the existential source of the phenomenon of knowledge itself), the method of ascent from the abstract to the concrete (when considering the problem of the correlation of historical and logical in cognition). *Results*. It is shown that the personal principle cannot be removed from the cognitive act, since for the thinker the truth appears only as a form of self-realization of his being. Therefore, a work of culture created by a thinker (text, treatise, etc.) does not act as a means of storing knowledge (from where they could be extracted and made the property of one's own thought), but plays the role of a tool with which the author of this work carried out the act of establishing a direct connection with the true essence of the thing or phenomenon he comprehends. *Conclusion*. So, the use of reproductive methods in teaching leads not only to the impossibility of educating creators, but even consumers, since in this case the student is not able to fully assimilate the existing knowledge in order to use it effectively.

Keywords: truth, cognition, knowledge, personality, tool, direct experience, productive, reproductive

Citation: Kushnarenko, S. P. [Reproductive and productive approaches to knowledge and its assimilation in the process of studying at the university]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 3, pp. 442–449. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-4>

Введение. Широко распространенная в обучении ориентация на усвоение уже известного неоправданна (даже чисто прагматически) в наше время значительного прироста информации и гибельна в далекой перспективе. Более того, она в принципе ошибочна, поскольку связана с неверным представлением о существе знания. Основное заблуждение, связанное с репродуктивным способом обучения, состоит в представлении, что для наличия возможности произвести новое знание прежде необходимо усвоить большой объем существующего знания. Руководящая при усвоении знания операция мышления – память. Но в этом случае мысль нацелена не на истину, а на продукт процесса познания, осуществленного кем-то другим. Максимум того, что при этом можно достигнуть – научиться воспроизводить готовое знание.

В то же время истина постигается только в непосредственном действительном опыте, осуществляемом конкретной личностью. В этом смысле репродуктивный способ обучения – не недостаточный, а принципиально ошибочный: в нем познается не сама истина, а ее видимость, превращенная форма. Более того, совершенствование привычки к усвоению и простому воспроизведению готового знания приводит к ослаблению критической способности и, в конце концов, утрате способности различать истину и заблуждение.

В чем причина возникновения подобной ориентации на репродуктивное усвоение знания и ее устойчивого сохранения? Какая форма обучения наиболее адекватна познанию как его сущностной основе? Непосредственной разработкой вопросов, относящихся к знанию, ранее занималась методология, а в современности – когнитивная наука. Но в методологии знание рассматривается в гносеологическом аспекте, то есть в отношении к деятельности познания, а в когнитивистике знание рассматривается в аспекте его существования (как форма жизни (см., напр.: [1])) или как форма

сознания (см., напр.: [2]). Существо знания определяется его онтологическим характером, тем, как оно относится к бытию человека. Для ответов на поставленные вопросы необходимо обратиться к первым теориям познания, которые возникли еще в античности. Проблемой здесь выступает трансцендирование гносеологического и научного подходов к знанию с тем, чтобы в этих концепциях оказалась возможной экспликация знания в качестве феномена вместе с его бытийным истоком.

Постановка задачи. Истинное знание понимается как представление, отделимое от личности: «подлинное знание считается безличным, всеобщим, объективным» [3, с. 18]. Но в действительности это идеально-объективное содержание продукта мыслительного процесса. *Целью исследования* является обоснование тезиса об ошибочности репродуктивного способа обучения в силу его соотнесенности с превращенной формой познания (и знания как его продукта). Для достижения этой цели необходимо решить задачу прояснения феномена знания и его бытийного истока в опыте установления непосредственной связи личности с миром.

Методика и методология исследования. В работе используются феноменологический метод, применяемый для прояснения существа знания как феномена, и герменевтический – для выявления бытийного истока феномена знания, а также метод восхождения от абстрактного к конкретному в рассмотрении проблемы соотношения исторического и логического. При переносе этой проблемы в практическую плоскость (на проблему соотношения знания и личности обучающегося) используется метод герменевтической аппликации.

Результаты. Постигание истины – только аспект акта установления связи с миром, в который вовлечена личность в полноте, что еще Платоном было обозначено как *ἄισθησις* (айстесис) [4]. А. В. Ахутин раскрывает смысл этого понятия как «вняtie миру» в полученном впечатлении:

«Знание есть эстетическое, чувственное восприятие потому, что знание – это то, в чем само сущее открыто нам, и мы, соответственно, открыты сущему» [5, с. 132]. У Аристотеля $\epsilon\iota\sigma\theta\epsilon\iota\varsigma$ – изначальная связь с действительно существующим: «Ведь невозможно, чтобы тот, кто воспринимает себя самого или (что-либо) другое... оставался в неведении, что он существует» [6, с. 154]. Идея «непосредственного опыта» является одной из главных тем такого современного направления философии, как феноменология (Э. Гуссерль). Согласно Гуссерлю истина дается в «очевидности удавшегося осуществления» [7, с. 214].

Критерием того, что нам дана именно истина, выступает очевидность в феноменологическом смысле: «Очевидность и не означает ничего другого, как только схватывание какого-то сущего в сознании его исходной наличной самости» [7, с. 214]. Посредством языкового выражения внутриспихического образ истины, данной в ее очевидности, обретает идеальное, а затем, в точном письменном выражении, intersubъективное бытие за счет воспроизводства в деятельности реактивации ее изначальной очевидной данности. Только такая реактивация непосредственной данности в личном опыте позволяет иметь дело с истиной и ее действительным смыслом, поэтому научные (а тем более учебные) тексты как культурные предметы не содержат истины, выступая инструментом и средством ее постижения.

Попытка реактивации вплоть до первичной данности тех предметностей, которые, например, легли в основание геометрии, привела бы к тому, что «соответствующая способность изнурилась бы в усилиях по деланию очевидным и была бы вынуждена отказаться от более высокой производительности» [7, с. 224]. В связи с этим последующая история науки выстраивается не на основе реактивации, а на основе «сдимиентированных» смысловых предметностей. При этом «чувственно наглядная демонстрация понятий на начерченных фигурах подменяет действительное производство первоидеальностей. Остальное сделал успех – не успех действительного проникновения за пределы очевидности, присущей логическому методу, но практические успехи прикладной геометрии, ее колоссальная, даже если и непонятая, практическая польза» [7, с. 228]. Как указывает Гуссерль, благодаря этому геометрия может много веков развиваться и одновременно быть неподлинной.

В то же время реактивация необходима, поскольку мыслитель должен увидеть, что «все само собой разумеющиеся... истины суть предрассудки, что все предрассудки представляют собой осаждающиеся в традиции неясности» [8, с. 103]. Таким образом, отсутствие реактивации приводит

к превращенному смыслу истины относительно реальности. «Раскрытие истории есть реактивация осевших смыслов, которые функционируют в актах конституирования, осуществляемых в настоящем» [9, с. 103]. Но тогда противоречие между наличным познанием и исторически определенным смыслом есть лишь видимость: «Догма о принципиальном разрыве между теоретико-познавательным и генетическим истоком в корне ложна, поскольку обычно понятия "история", "исторического объяснения", "генезиса" непроизвольно ограничиваются» [7, с. 233].

Отметим, что у Г.В. Ф. Гегеля в решении им проблемы соотношения логического и исторического соответствующий момент в истории следует брать не любой, а высшее выражение определенного этапа развития мысли, «конкретную целостность науки в тот период, когда она приняла наиболее завершенную форму» [10, с. 290]. История мысли, по Гегелю, есть история самопознания духа через посредство познания этим духом мира. При этом все предшествующие этапы данного процесса в снятом виде входят в качестве односторонних моментов в последующий этап. В то же время пройденные этапы у самого Гегеля (а не в вульгарных интерпретациях его учения) также имеют самостоятельное значение: «Каждый момент сам есть некоторая индивидуальная, цельная форма и рассматривается лишь постольку абсолютно, поскольку его определенность рассматривается как целое или конкретное, т.е. поскольку целое рассматривается в своеобразии этого определения» [11, с. 15].

Другими словами, какой-то момент в истории есть не просто этап развития целого, но неповторимая форма этого целого. В этом смысле не история снимается логикой, а сама логика есть выражение абстрактных моментов развития мысли, требующих конкретизации через посредство перехода к истории мысли. Специфика гегелевского подхода в том, что эта последняя понимается, во-первых, не как история *фактов*, а как история *событий* мысли, а во-вторых, не как фактическая (онтическая) история событий мысли, а как их онтологический *генезис*, рассматриваемый в плане *принципиальной возможности репрезентации* происхождения последующих образований мысли из предшествующих. Тем самым Гегель сводит историческое не к логическому («систематическому»), а к онтологическому, выстраивая движение истории исходя из вполне определенной (а именно: трансценденталистской) перспективы. Исходным положением его онтологии является утверждение бытия сознания в качестве выделенного вида бытия.

Раскрывая это различие онтологической и онтической истории мышления, М. Хайдеггер в своей «фундаментальной онтологии» осуществ-

вляет деструкцию «сущностной событийной истории» (Historie) и «историографии» (Geschichte): «Всё историко-научное, всё представленное по способу историографии отправляется от событий, опирается на их посланность. А события совсем не обязательно вписываются в историографию <...> за историографической теорией высится как необходимая история событий» [12, с. 345]. Он вводит идею «внутренней» историчности, экзистенциально размыкая «внешнюю», или мировую историю: «Экзистенциальная интерпретация историографии как науки полагает целью единственно демонстрацию её онтологического происхождения из историчности присутствия» [13, с. 376]. Как поясняет это В. Биbihин, «конечность временности есть потаённая почва историчности присутствия» [14, с. 443].

В противоположность Гегелю Хайдеггер видит в истории мысли, которая наиболее полно отражается в истории философии, процесс забвения бытия, то есть сокрытия мыслью собственного истока. «Предпосылка эпохальной мысли и её исток *есть* остающееся непомысленным во всём, что помыслено и может быть помыслено, некое «мета» всякого уже, казалось, *мета*-физического мира. Это непомысленное и есть философски значимое и искомое в беседе с философами былых времён» [15, с. 169]. Хайдеггер раскрывает свое размежевание с метафизикой (и Гегелем как ее высшим представителем и завершителем) следующим образом: «Для Гегеля разговор с предшествующей историей философии имеет характер снятия, т.е. опосредующего понимания в смысле абсолютного обоснования. Для нас характер разговора с историей мысли уже не снятие, а шаг назад. <...> Шаг назад отсылает к области, которую до сих пор проскакивали и в которой существо истины становится явным прежде всего» [16, с. 39]. Идея Гегеля обращения к истории с тем, чтобы раскрыть истину, скрывает то, что истина по своему существу исторична: «Истина происходит как историческое событие, иначе говоря, историчность входит в существо истины. Поэтому в будущем мышлении различие между историческим и систематическим рассмотрением утрачивает всякий смысл; совсем иначе, чем у Гегеля, который их смешал и позволил им так существовать» [17, с. 91]. Хайдеггер развивает здесь идеи графа П. Йорка, согласно которым историческое – это в то же время и систематическое [13, с. 402]. Хайдеггеровская онтология опирается на бытие Dasein, то есть открытость человеческого бытия миру.

У В.С. Библера любое философское учение предполагает возможность «инога»: другой философии, основанной на ином понимании первоначала. Каждую действительную философию в этом смысле сопровождает тень возможной новой философии. Это и задает способность философии к са-

моразвитию: «Так, логика ("Наука логики") Гегеля может и должна быть понята как логика (в своей действительной всеобщности) только на грани с логикой (трансцендентальной логикой) Канта, только как систематический ответ на его, кантовские вопросы. Все понятия (соответственно – определения, категории) гегелевской логики – это "полупонятия", имеющие смысл только на грани, собственной территории не имеющие» [18, с. 351].

В отличие от позиции Гегеля здесь старое начало не «снимается» в более позднем, поскольку прежний принцип сам раскрывается как возможное основание для нового принципа. «Такой переход, в результате которого между системами – у их начал, в точке их со-начинания – устанавливаются отношения логического диалога вопросно-ответного самообоснования и взаимобоснования, В. Библер называет трансдукцией, т.е. логическим переходом между системами равномошной всеобщности» [15, с. 212]. Таким образом, Библером история философии понимается как диалог философий, в то время как речь должна идти о диалоге философов.

Действительно, от признания уникальности и несводимости одного философского учения к другому остается сделать всего один шаг к причине этой несводимости, которая коренится в уникальности философствующей личности. Библер почти вплотную подходит к этой идее: «Уникальное может быть единственным, неповторимым только для другого, для меня. "В себе" быть уникальным невозможно... Быть уникальным означает иметь уникальный смысл, т.е. давать *ответ* (своим бытием давать ответ) на вопрос "инога" средоточия, по-иному всеобщего бытия <...> Действительно самобытный индивид потенциально всеобщ в выявлении всеобщих, бесконечных ресурсов своей уникальности, своей смысловой ответственности. И выход к всеобщему достигается в логике общения, но не обобщения» [15, с. 352–353]. Однако только М. Бахтин доводит эту идею до ее явного выражения: «Диалектика родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне (диалогу личностей)» [19, с. 364]. У Библера речь идет не о взаимодействующих личностях, а «об общении двух взаимоопределяющих и дополняющих друг друга логических субъектов» [20, с. 15].

Личностный исток исторического измерения истины раскрывает М. Мамардашвили, который указывает, что «абстрактные содержания производятся и существуют в исторических формах, ... "сетки" и содержательные поля мышления историчны, образуют замкнутые горизонты мысли <...> и, следовательно, в конкретном содержании знаний существуют и действуют генетические мыслительные связи (помимо структурных,

одновременных)» [21, с. 142]. Он вводит постулат «локального совершенства» знания [22, с. 285], согласно которому истина не зависит ни от предыдущих, ни от последующих событий познания, поскольку в каждом действительно случившемся таком акте она дана непосредственно.

Действительно, если полагать, что в каждом новом познавательном акте мы только становимся на следующую ступеньку, приближающую нас к истине, то мы к ней не придем никогда: тогда «ни в какой момент нельзя было бы сформулировать и высказывать, никто, никогда и нигде не имел бы знания в смысле истины» [22, с. 284]. По замечанию А. Пуанкаре, если бы Тихо Браге имел более точные инструменты, то современная астрономия могла бы не появиться. Это связано с тем, что для познания нужно лишь установление непосредственной связи с истиной как бытийствующей целостностью, а вовсе не точные инструменты или формальные средства мысли. Так, еще Р. Декартом были заданы основы теории зрительного восприятия, в которой было учтено его существо: по Декарту, в зрении мы имеем непосредственную корреляцию изменений в наблюдаемом поле восприятия и психофизиологического состояния зрительной системы. А Дж. Гибсон, как он сам признавался, после 40 лет упорной работы с самыми современными инструментами пришел к представлениям, которые фактически воспроизводили идею Декарта: зрительное восприятие суть выделение инвариантов объемлющего светового потока [23, с. 434]. Продуктом такого живого личностного акта постижения истины выступает произведение (в виде, например, научно или философского трактата). Соответственно, истина существует всегда в контексте произведения, в котором она получила выражение.

Что же касается понимания произведения (единства идеального смыслового содержания и материальной формы его словесного осуществления) как выражения процесса становления личностного бытия, то в этом случае принцип неотделимости текста от личности дан явно: «В интенциональном плане смысла-содержания в знаковых образованиях (текстах) этой традиции нет, то есть внутренне там не идет речь о смыслах за знаками, и последние используются инструментально» [24, с. 92]. О такой инструментальной позиции по отношению к тексту пишет Д. Зильберман: «Следи за последовательностью состояний, пока знаковыделение не успокоится – знаки станут элементами твоего естества» [25, с. 196]. Понимание в этом случае есть повторение пути мышления автора. Само же мышление есть идеальное воспроизводство генезиса объекта (то есть, по Гуссерлю, его конституирование): как пишет В.П. Визгин, «всякое понимание... предполагает как свое су-

щественное условие мысленное воспроизведение генезиса исследуемого объекта» [26, с. 328]. Бытие произведения неполно без учета его генезиса и его взаимоотношения с его окружением (контекстом).

Автор создает произведение не в каком-то одномоментном акте, а в процессе. При этом в ходе этого процесса мы имеем всегда какую-то параллельную материализацию его состояния. В каждый момент прохождения им духовного пути осуществляется предметно-символическое выражение его состояния, которое он испытывает в данный момент. Более того, созданная им часть произведения выступает орудием, которое он использует для дальнейшего продвижения к истине. Он, строго говоря, создает не образ действительности, а *полуформу*, которая может наполниться живым личностным состоянием. Это своего рода «производящее произведение», в себе уже содержащее интенцию, обращенную к человеку, который это произведение воспринимает. При реализации этой интенции (например, в акте ее «наполнения», или «исполнения», по Гуссерлю [27, S. 324]) мы и получаем то или иное содержание. В. Гумбольдт указывает, например, что слово – это еще не мысль, это просто словесная форма, которая может наполниться мыслительным содержанием, смотря по тому, что мы смогли в нем увидеть, хотя определенная интенция на смысл в слове уже содержится [28, с. 165]. Так что произведение – это открытая форма, пустая, которая может наполниться разным содержанием, в том числе тем личностным содержанием, которого достиг автор к данному моменту. Он создает, строго говоря, не продукт, а инструмент духовного совершенствования. Произведение – не просто выражение какого-то впечатления, это инструмент для работы, который позволяет нам достичь своей собственной личностной самореализации. Поскольку эта форма полая, ее можно наполнить сколь угодно сложным личностным содержанием. «Сочинение писателя – всего лишь своего рода оптический инструмент, предоставленный читателю, чтобы последний распознал предметы, которых без этой книги, быть может, не смог бы обнаружить в себе самом» [29, с. 207]. Поэтому Сократ, понимая, что знание нельзя просто пересадить из одной головы в другую, создал свою майевтику. Аналогично М. Полани, решая проблему научной традиции (как рождаются новые учёные?), показал, что овладение искусством познавать связано с непосредственным контактом личностей ученого как учителя и его ученика. Причина этому в том, что знание имеет личностный исток, оно вырастает из души учителя и взращивается заново в душе ученика [3]. Как писал Аристотель, «люди от природы (то есть по естественной склонности, укорененной в существе человека. – К. С.) стремятся к знанию» [30, с. 5]. Удивление как начало фило-

софии (Аристотель) означает, что наша личность уже вошла в контакт с истиной, хотя пока только на уровне чувственного впечатления.

Обучение по репродуктивному типу не выполняет даже той задачи, для решения которой оно предназначено. В любой мысли содержится неизвестное: «Некритическому мышлению достаточно уловить высказанную мысль, идею. Оно мало сомневается в точности и глубине смысла, не подозревает, что находится в факте – и оказывается неспособным даже повторить идею или факт» [31, с. 118]. Память работает по принципу установления устойчивых связей знания с другими знаниями, и чем больше и разнообразнее эти связи, тем прочнее мы запоминаем. Глубина памяти определяется тем, что мы установили отношение этого знания к целому (которое аккумулирует все многообразие возможных связей), которое само соотносится с целостной личностью, и к ее связи с миром. Кроме того, знание есть продукт мышления как установления действительной связи с реальным предметом, и владение им выражается в способности оперировать с предметом, а не в том, что мы в сохранности удерживаем описание этого средства оперирования (не одно и то же знание устройства молотка и умение забивать им гвозди с одного удара). «Способности человека не в том, что он знает в форме знаковых систем, ощущает в форме чувствования, а в том, что он может целесообразно действовать, опираясь на логику предмета» [32, с. 512]. В ходе обучения знание становится достоянием личности тогда, когда воспроизводится процесс его происхождения, например, в соответствии с гегелевским принципом восхождения от абстрактного к конкретному: «Понять генезис понятия в его связи с предметным действием можно лишь в том случае, если в учебном материале последовательно прослежены ступени перехода от простейших (абстрактных, всеобщих) форм проявления понятия ко все более сложным (конкретным, особенным) его формам» [33, с. 4].

Таким образом, знание – не идеальная копия реальности, а средство, с помощью которого мы устанавливаем сущностную связь с конкретным фрагментом реальности. «Человек, ориентированный на репродуктивное усвоение материала, может довольно точно запомнить чужие мысли

и идеи, но он мало думает над точностью и глубиной смысла, над тем, что именно содержится в мысли, – и оказывается неспособным воспроизвести мысль или идею в материальных конструкциях или собственных действиях и поступках» [34, с. 113]. Все дело в том, что мыслитель создает не теорию действительности, а конструкцию, играющую роль средства постижения им лично истины об этой действительности. Наличие такой конструкции означает, что мы имеем дело с культурой мышления. Когда это индивидуальная культура мышления как искусство постигать истину обретает обобщенные черты в результате нивелирования ее личностного корня, мы получаем метод. Сократ говорил: «Я знаю, что ничего не знаю», подчеркивая тем самым, что никакое представление о действительности никогда не достигает самой действительности, именно поэтому истина всегда неожиданна. Это и есть критерий того, что мы имеем дело с самой реальностью, а не с ее представлением. Далее мысль всегда конкретна: это представление абстрактно, а в реальном опыте мы всегда имеем дело с какой-то вполне определенной частью действительности. Поэтому нельзя раз и навсегда получить в распоряжение истину, ее нужно каждый раз устанавливать заново.

Выводы. Новым в рассмотрении проблемы соотношения продуктивного и репродуктивного способов обучения в настоящей работе является обоснование утверждения о том, что репродуктивный подход к обучению принципиально ошибочен, поскольку исходит из неверного представления о существовании самого познания. Дело в том, что созданное мыслителем произведение культуры (текст, трактат и т.д.) не выступает средством хранения знаний (откуда их можно было бы извлечь и сделать достоянием собственной мысли), а играет роль инструмента, используя который, автор этого произведения оказался способным получить опыт установления непосредственной связи с истинным существом постигаемой им вещи или явления. Поэтому применение репродуктивных методик в обучении приводит не только к невозможности воспитания творцов, но и неспособности воспитать даже потребителей, так как обучающийся в этом случае оказывается неспособен полноценно усвоить даже наличное знание, чтобы затем его эффективно использовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матурана У.Р., Варела Ф.Х. Древо познания: биологические корни человеческого понимания. Москва: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
2. Naturalizing phenomenology: issues in contemporary phenomenology and cognitive science / ed.: F.J. Varela [et al.]. Stanford: Stanford Univ. Press, 1999. 641 p. Francisco J. Varela, Bernard Pachoud, and Jean-Michel Roy
3. Полани М. Личностное знание. Москва: Прогресс, 1985. 344 с.
4. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 2. Москва: Мысль, 1993. 528 с.
5. Ахутин А.В. Чтение «Тезета» // Архэ. Труды культурологического семинара. Москва, 1998. Вып. 3. С. 113–197.

6. Аристотель. Протрептик. О чувственном восприятии. О памяти. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. 183 с.
7. Гуссерль Э. Начало геометрии. Москва: Ad Marginem, 1996. 268 с.
8. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2004. 400 с.
9. Савин А. Э. Трансцендентализм и историчность в феноменологии Э. Гуссерля. Ханты-Мансийск: РИЦ ЮГУ, 2008. 210 с.
10. Черняк В. С. История. Логика. Наука. Москва: Наука, 1986. 372 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. Санкт-Петербург: Наука, 1999. 443 с.
12. Хайдеггер М. Время и бытие. Санкт-Петербург: Наука, 2007. 621 с.
13. Хайдеггер М. Бытие и время. Москва: Ad Marginem, 1997. 452 с.
14. Биbihин В. В. Ранний Хайдеггер: материалы к семинару. Москва: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. 536 с.
15. Ахутин А. В. Античные начала философии. Санкт-Петербург: Наука, 2007. 784 с.
16. Heidegger M. Identitat und Differenz. Pfullingen, 1957. 76 S.
17. Heidegger M. Gesamtausgabe. Bd. 45. Frankfurt am Main, 1984. 253 S.
18. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1991. 413 с.
19. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 445 с.
20. Библер В. С. Диалектика и диалогика // Архэ. Труды культурологического семинара. Москва, 1998. Вып. 3. С. 13–26.
21. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. Санкт-Петербург: Азбука, 2011. 288 с.
22. Мамардашвили М. К. Стрела познания (набросок естественноисторической гносеологии). Москва: Шк. «Языки рус. культуры», 1997. 304 с.
23. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва: Прогресс, 1988. 464 с.
24. Федосеев В. А. Ресурс методологии Д. Б. Зильбермана для философии образования. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. 114 с.
25. Зильберман Д. Приближающие рассуждения между тремя лицами о модальной методологии и сумме метафизик // Избранные труды / А. М. Пятигорский. Москва, 1996. С. 61–107.
26. Визгин В. П. Научный текст и его интерпретация // Методологические проблемы историко-научных исследований. Москва, 1982. С. 320–334.
27. Husserl E. *Analyzen zur passiven Synthesis aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–1926*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1966. 531 S.
28. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 2000. 400 с.
29. Пруст М. Обретённое время. Москва: Наталис, 1999. 350 с.
30. Аристотель. Метафизика. Москва: Изд-во Эксмо, 2006. 608 с.
31. Клименко В. В. Как воспитать вундеркинда. Харьков: Фолио, 1996. 463 с.
32. Максименко С. Д., Соловиенко В. А., Клименко В. В. Общая психология. Москва: Рефл-бук, 2004. 528 с.
33. Сборник программ для начальной общеобразовательной школы: система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. 2-е изд., дораб. Москва: Вита-Пресс, 2004. 287 с.
34. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Харьков: Фолио; Санкт-Петербург: Кристалл, 1996. 414 с.

REFERENCES

1. Maturana H. R., Varela F. J. *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Moscow, Progress-Traditsiya, 2001, 224 p. (In Russ.).
2. Varela F. J. [et al.] (eds). *Naturalizing phenomenology: issues in contemporary phenomenology and cognitive science*. Stanford, Stanford Univ. Press, 1999, 641 p.
3. Polanyi M. *Personal knowledge*. Moscow, Progress, 1985, 344 p. (In Russ.).
4. Plato. *Collected works*. In 4 vols. Vol. 2. Moscow, Mysl', 1993, 528 p. (In Russ.).
5. Akhutin A. V. Reading «Theaetetus». *Arkhe. Trudy kul'turologicheskogo seminara*. Moscow, 1998, iss. 3, pp. 113–197. (In Russ.).
6. Aristotle. *Protreptic. On sensory perception. On memory*. Saint Petersburg, Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2004, 183 p. (In Russ.).
7. Husserl E. *The origin of geometry*. Moscow, Ad Marginem, 1996, 268 p. (In Russ.).
8. Husserl E. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Saint Petersburg, Vladimir Dal, 2004, 400 p. (In Russ.).
9. Savin A. E. *Transcendentalism and historicity in the phenomenology of E. Husserl*. Khanty-Mansiysk, RITs YuGU, 2008, 210 p. (In Russ.).

10. Chernyak V. S. *History. Logics. Science*. Moscow, Nauka, 1986, 372 p. (In Russ.).
11. Hegel G. W. F. *Phenomenology of the spirit*. Saint Petersburg, Nauka, 1999, 443 p. (In Russ.).
12. Heidegger M. *Time and being*. Saint Petersburg, Nauka, 2007, 621 p. (In Russ.).
13. Heidegger M. *Being and time*. Moscow, Ad Marginem, 1997, 452 p. (In Russ.).
14. Bibikhin V. V. *Early Heidegger: materials for the seminar*. Moscow, In-t filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2009, 536 p. (In Russ.).
15. Akhutin A. V. *Antique principles of philosophy*. Saint Petersburg, Nauka, 2007, 784 p. (In Russ.).
16. Heidegger M. *Identitat und Differenz*. Pfullingen, 1957, 76 S.
17. Heidegger M. *Gesamtausgabe*. Bd. 45. Frankfurt am Main, 1984, 253 S.
18. Bibler V. S. *From the «doctrine of science» to the logic of culture: two philosophical introductions to the twenty-first century*. Moscow, Politizdat, 1991, 413 p. (In Russ.).
19. Bakhtin M. M. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow, Iskustvo, 1979, 445 p. (In Russ.).
20. Bibler V. S. Dialectics and dialogics. *Arkhe. Trudy kul'turologicheskogo seminarara*. Moscow, 1998, iss. 3, pp.13–26. (In Russ.).
21. Mamardashvili M. K. *Forms and content of thinking*. Saint Petersburg, Azbuka, 2011, 288 p. (In Russ.).
22. Mamardashvili M. K. *Arrow of knowledge (outline of natural-historical gnoseology)*. Moscow, Shk. «Yazyki rus. kul'tury», 1997, 304 p. (In Russ.).
23. Gibson J. *Ecological approach to visual perception*. Moscow, Progress, 1988, 464 p. (In Russ.).
24. Fedoseev V. A. D. B. *Zilberman's methodology resource for the philosophy of education*. Saint Petersburg, Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2010, 114 p. (In Russ.).
25. Zilberman D. Approximating reasoning between three persons on modal methodology and the sum of metaphysics. *Izbrannye trudy* by A. M. Pyatigorsky. Moscow, 1996, pp. 61–107. (In Russ.).
26. Vizgin V. P. Scientific text and its interpretation. *Methodological problems of historical and scientific research*. Moscow, 1982, pp. 320–334. (In Russ.).
27. Husserl E. *Analyzen zur passiven Synthesis aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–1926*. Den Haag, Martinus Nijhoff, 1966, 531 S.
28. Humboldt W. *Selected works on linguistics*. Moscow, Progress, 2000, 400 p. (In Russ.).
29. Proust M. *Time regained*. Moscow, Natalis, 1999, 350 p. (In Russ.).
30. Aristotle. *Metaphysics*. Moscow, Izd-vo Eksmo, 2006, 608 p. (In Russ.).
31. Klimenko V. V. *How to raise a child prodigy*. Kharkiv, Folio, 1996, 463 p. (In Russ.).
32. Maksimenko S. D., Solovienko V. A., Klimenko V. V. *General psychology*. Moscow, Refl-buk, 2004, 528 p. (In Russ.).
33. *Collection of programs for primary secondary schools: the system of D. B. Elkonin – V. V. Davydov*. 2nd ed., rev. Moscow, Vita-Press, 2004, 287 p. (In Russ.).
34. Klimenko V. V. *Psychological tests of talent*. Kharkiv, Folio; Saint Petersburg, Kristall, 1996, 414 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Кушнаренко Сергей Петрович – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.11.2022

После доработки 12.07.2023

Принята к публикации 14.07.2023

Information about the author

Sergey P. Kushnarenko – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Philosophy, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru).

The paper was submitted 10.11.2022

Received after reworking 12.07.2023

Accepted for publication 14.07.2023