

мнению Лиотара, не трогаются, и это исходит из будущего и приводит к тому, что естество не отчуждается.

Таким образом, есть ноль эквивалента (который внутри некой области обмена производит обмен равного на равное, равенство не зависит от содержания эквивалента, это может быть военная организация, может торговая, может культурное пространство прекрасного) и ничто отчуждения (возникает как излишек, а потом излишек и метод его обмена и осмысления проникают в потребное и отчуждают желание и инстинкты). Круг ноля обмена может быть ограничен по предметам обмена, но даже в этом случае он проникает в мышление и рефлексию. В третьем варианте запрещена рефлексия, или она исходит из будущего, а не из желания и настоящего.

В этом случае именно иудейская, а не греческая (ни римская и не христианская) культура обладают для европейской культуры способностью показать подлинное и разотчуждать отчужденное. Она поступает так, исходя из способности видеть будущее, которое следует из данного отчуждения. Причем речь идет не о содержании, а о методе отчуждения. Если европейская культура умалчивает этот разотчуждающий механизм, то оказывается ограничена в выборе способов развития и видения сути своего прогресса.

УДК 167.1+130

Науч. спец. 09.00.01

DOI: 10.36809/2309-9380-2019-24-44-46

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ КАК СЛЕДСТВИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕВОЛЮЦИИ

В статье делается попытка понимания проблем интериоризации в моделях традиционной методологии философии и психологии, а также философии постмодернизма. Особенную актуальность приобретает проблема псевдознания ввиду ее связи с информационной революцией, переходом общества и системы обучения на методологию знания-кто, которое, в отличие от знания-что и знания-как, направлено на становление самостоятельности личности.

*Ключевые слова:* интериоризация, граница, лабиринт, складка, знание-что, знание-как, знание-кто, информационная революция.

Интериоризация — традиционный механизм процесса обучения. В условиях четвертой технологической революции она сталкивается со сложностями, что является результатом отставания системы обучения от названной революции. В статье дается попытка осмысления этой проблемы.

Интериоризация должна быть подготовлена, учащегося должен быть сформирован навык рефлексии и осмысления собственной активности. Это формирование делает человека из ограниченного о-граниченным, т. е. понимающим и видящим собственные границы. С этого момента саморазвитие человека осуществляется им в осознании своих границ, в том

1. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М. : Ин-т экспериментальной социологии. СПб. : Алетейя, 1998. 160 с.

2. Лиотар Ж.-Ф. Хайдеггер и «евреи». СПб. : Аксиома, 2001. 187 с.

3. Лаку-Лабарт Ф., Нанси Ж.-П. Нацистский миф. СПб. : Владимир Даль, 2002. 77 с.

4. Арент Х. Истоки тоталитаризма. М. : ЦентрКом, 1996. 1017 с.

5. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И. В. Критика и эстетика. М. : Искусство, 1979. С. 248–292.

6. Соловьев Вл. Чтение о богочеловеке // Соч. СПб. : Книгоиздат. т-во «Просвещение», 1912. Т. III. С. 5–185.

7. Соловьев Вл. Смысл любви // Соч. СПб. : Книгоиздат. т-во «Просвещение», 1914. Т. VII. С. 3–63.

8. Левинас Э. Путь к другому. СПб. : С.-Петерб. ун-т, 2007. 240 с.

9. Лиотар Э. Либиданильная экономика. М. ; СПб. : Изд-во Ин-та Гайдара : фак. свободных искусств и наук СПбГУ, 2018. 472 с.

© Николин В. В., Николина О. И., Чинакова Л. И., 2019

*И. В. Николин, О. И. Николина, А. С. Шаров  
I. V. Nikolin, O. I. Nikolina, A. S. Sharov*

## TRANSFORMATION OF INTERIORIZATION AS A RESULT OF INFORMATION REVOLUTION

The article makes an attempt to understand the problems of interiorization in the models of the traditional methodology of philosophy and psychology, as well as the philosophy of postmodernism. The problem of pseudo-knowledge gains a particular relevance due to its connection with information revolution, the transition of society and the educational system to the methodology of knowledge-who, which, unlike knowledge-what and knowledge-how, is aimed at establishing independence of the individual.

*Keywords:* interiorization, border, labyrinth, fold, knowledge-what, knowledge-how, knowledge-who, information revolution.

числе с активностью по их преодолению, хотя бы частично. Интериоризация проходит в три шага: сначала рефлексия осуществляется конфигуративно, как повторение и осмысление себя со стороны, затем как управление собственной активностью, в частности в направлении выявления и исправления собственных ошибок, наконец, ценностно, в оценке целесообразности и смысла своей деятельности.

Такое развитие подразумевает культурный контекст, в который вписывается личность учащегося. Развитие каждого уровня регуляции подразумевает отдельные методики и методологию.

Специфика интериоризации в наши дни состоит в том, что параллельно обучению учащийся получает знания в Интернете и из других источников, голова уже «забита» знаниями, которые он путает с теми, что усваивает при интериоризации, поэтому возникают новые препятствия для рефлексии и активности в учебном процессе, они не дают интериоризации в ее чистом виде сформироваться и «работать».

Постмодернизм утверждает, что мы очутились в поверхностном мире великой пленки [1]. Объемные же структуры есть складки и изгибы этой поверхности [2]. Позиции постмодернистов выражаются в категориях «лабиринт» и «складка». Согласно Ж.-Ф. Лиотару, лабиринт — это состояние горячих эмоций, когда человек не видит повторений и сам себе создает замкнутое в его субъективной реальности пространство лабиринта, в котором постоянно сталкивается с тем, что у него вызывает ужас. Лабиринт становится символом его проблемы интериоризации.

Отметим, что в постмодернизме мы сталкиваемся с новым пониманием границ самой интериоризации, которые вытекают из культурного и информационного содержания личности. То есть знания современного человека получены именно такие и именно так, что препятствуют их дальнейшему усвоению.

Чтобы понять эту проблему методологически, надо обратиться к идее границы и развитию ее понимания в истории философии и науки.

Граница понимается как граница разного у Платона: между покоем и движением, между бытием (неизменным) и становлением. Противоречие в понятие границы вводит Гегель: противоположности у него снимаются в ходе прогресса. Этот процесс снятия границы как ее ключевое свойство подразумевает в своей диалектике Шеллинг: у него, еще до гегелевской триады, есть тетрада: неявный синтез, тезис, антитезис и явный синтез [3]. Важно, что неявный синтез, который порожден гением, осознается в тезисе частично. Это тезисное осмысление уже дает пользу, но частично и постепенно после освоения тезиса появляются новые аспекты, в него не вошедшие, но они формулируются как антитезисы, противопоставленные тезису.

Противоречие между неявным, или темным, синтезом и тезисом двоякое: с одной стороны, темный синтез шире и универсальнее, с другой — он случаен и неустойчив. Противоречие же между тезисом и антитезисом у Шеллинга отличается от гегелевского. Если у Гегеля всем известная триада есть снятие противоречия в синтезе, и они словно существуют друг для друга, то у Шеллинга свойством антитезиса является его направленность против всего — и против тезиса, и против других антитезисов.

Шеллинг в раннем своем творчестве создает методологию тетрады, его гений является человеком, способным преодолеть не только противоречие знания, но и социально заданный конфликт разных научных школ и политических позиций. Гений такого типа стремится найти синтез как выход к полноте и эффективности единого. Парадокс в том, что многие постмодернистские решения, которые принимают современные философы и методологи, в диалектике Шеллинга уже были найдены.

В постмодернизме субъективность выступает иррациональной складкой между объективными тенденциями, которые друг друга предполагают. То есть в основном противоречие поверхности не объективно, а субъективно. Например, у Лиотара это противоречие порождается слепотой субъекта, когда тот переживает горячее состояние эмоциональности. Горячие эмоции у него создают лабиринт. Обычное место, которое при холодном уме не составляет лабиринта, вдруг, при появлении горячей эмоции, становится им. В лабиринте происходит замыкание на ужасе, т. е. новая и новая встреча со старой эмоцией или с человеком, с которым уже расстались. Это событие останавливает субъекта, он не может увидеть повторений, тормозится на одном месте, которое и становится лабиринтом. Так возникает проблема, исток которой в ослепляющем действии эмоций.

Современная педагогика и психология в их классической традиции опираются на чистую модель познания, которая проистекает из гегелевской триады, и отражают то, каким должен быть процесс обучения, но в реальности, окружающей учащегося, благодаря частично рассеянному фрагментированному знанию и ускорению коммуникации, возникает предпосылочное (отчасти неверное и лишённое целостной картины мира) знание, которое мешает учащемуся включиться в учебный процесс.

Итак, вызов сбою интериоризации лежит на разработке методики, опирающейся на иное методологическое основание, не на триаду Гегеля, а на тетраду Шеллинга.

Известно, что переучивать сложнее, чем учить. Мы сталкиваемся именно с необходимостью перевода псевдознания в правильное знание, метода и методологии обучения в чистую интериоризацию. Да, интериоризация остается ключевым и единственным методом обучения, но она оснащается механизмами и схемами, которые препятствуют ее правильной работе и реализации.

Методологическое понимание такого типа моделей позволяет сделать вывод, что из-за предваряющей и спонтанной активности ученика, из-за конфликта его понимания обучения и чистой интериоризации как идеальной модели обучения, доминирующей в средних учебных заведениях, происходит формирование навыка, причем отчасти самим учащимся. Его сверхактивность выливается в создание барьера перед знанием школы, или же он успевает сформировать свою концепцию знания, которое в школе, по сравнению с его активностью, дается медленно, и эта неправильная концепция длительное время мешает работе правильного знания и навыка.

Такого рода проблематика, рассмотренная на примере двух моделей, может сниматься через быстрое и активное, со стороны преподавателя, предварительное ознакомление учащегося с картиной мира. Нам кажется существенным, что ранее в учебных заведениях преподавалось знание мега-уровня, которое ориентировало учащихся правильнее, чем разрозненные частичные интерпретации в Интернете. Снять это воздействие можно, во-первых, резко ускорив преподавание картины мира; во-вторых, предваряя картиной мира конкретные знания.

В зависимости от укорененности псевдознания должно существовать несколько способов противостояния ему.

Во-первых, необходимо внимательно выявлять следствия иллюзорного знания, которое часто ведет к непосредственной катастрофе концепции, это путь саморазоблачения псевдознания. Во-вторых, сами учителя должны уметь выявить псевдознания, их механизмы и способы их нейтрализации, т. е. требуется более четкая, рефлексивная работа с интериоризацией на фоне помех. В-третьих, преподаватель должен сменить позицию ментора и носителя знания на позицию участника диалога с учащимся, причем диалога не просто на уровне знания, но и на уровне методологии. Наши предложения носят негативный характер, а для решения проблемы необходима позитивная программа.

Проблема псевдознания не возникает в наши дни с такой остротой случайно, она тесно связана с четвертой технологической (информационной) революцией. Ключевой момент революции знания состоит в переводе знания-что в знание-как и в знание-кто.

Напомним: знание-что — это знание нейтральное к индивидуальности и ее практике, ранее оно господствовало. В знании-что интериоризация доминирует. Пример знания-что в современном мире — тригонометрия. Большая часть людей знают, что есть синусы, представляют, что это такое, но никогда их не применяли. Такое знание не захватывается псевдознанием только потому, что это для него неактуально. Мы считаем, что знание-что — прерогатива разума, а интериоризация этого знания развивает разум учащегося.

Знание-как — это знание, направленное на практику, находящее применение. В капиталистическом обществе оно имеет большую ценность, чем знание-что. Примерами такого знания могут служить технология и идеология. Это знания, которые не только есть, но и содержат мотивы поступков и развития человека. Такого рода знания мы связываем с рассудком, который формализует знание-что в сторону его применения. Отметим, что в самом существовании знания-как есть и положительные, и отрицательные стороны. Положительные — в пользе для производства и благосостояния, отрицательные — в том, что знания развиваются ради применения, что вызывает методологические сбои, очень заметные на материале истории идеологий.

Знание-кто — это знания, которые формируют субъективность учащегося, они должны быть им приняты как свои. Информационно эти знания могут не отличаться от знания-что, но они воспринимаются как свои, и учащийся будет болезненно относиться к критике этих знаний. Если же они неверные, то критика будет еще болезненнее, что будет отторгать учащегося от обучения. Мы связываем эти знания с процессом включения в разум чувств. Именно чувства, как показывают примеры и модели постмодернизма, ослепляют разум. Положительная сторона знания-кто очевидна: благодаря им мы получаем самоформирующегося субъекта, но и работа с такого рода знанием должна протекать иначе. Если учащийся сам учится, то главным со стороны учителя становится диалог знания и псевдознания.

Хочется подчеркнуть, что псевдознания становятся довольно часто оборотной стороной знания-кто. Хорошо, если они просто обозначают уникальность автора, но если они включаются в выработку схем исследования и выводов, то это сказывается негативно. Итак, искажение интериоризации и формирование учащегося в режиме ускоренного освоения псевдознания — оборотная сторона ускорения информационного развития обществ и современного человека в методологии знания-кто. Отчасти мы считаем, что проблема нарушения интериоризации состоит в отставании школы и вуза от революции знания-кто. Все это говорит об актуальности разработки методологии знания-кто.

1. Лиотар Ж.-Ф. Либидинальная экономика. М. ; СПб. : Изд-во Ин-та Гайдара : фак. свободных искусств и наук СПбГУ, 2018. 472 с.

2. Делез Ж. Складка, Лейбниц и барокко. М. : Логос, 1998. 262 с.

3. Николин В. В. Немецкая классическая философия. И. Кант. И. Фихте. Фр. Шеллинг. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. 540 с.

© Николин И. В., Николина О. И., Шаров А. С., 2019

УДК 165: 81

Науч. спец. 09.00.01

DOI: 10.36809/2309-9380-2019-24-46-49

## КОГНИТИВНЫЙ И ЭМОТИВНЫЙ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время складывается тенденция существенного изменения коммуникации: повышение значимости эмотивных аспектов языка, обращение к эмоциональному интеллекту. Статья показывает формирование данной тенденции и поднимает проблему учета этого изменения при изучении когнитивных и эмотивных контекстов коммуникации.

*Ключевые слова:* эмотивный и когнитивный аспекты языка, контексты коммуникации, смайлография.

## COGNITIVE AND EMOTIVE ASPECTS IN THE STUDY OF LANGUAGE AND COMMUNICATION

Currently, there is a trend of a significant change in communication: the mainstreaming of the emotive aspects of the language, turning to emotional intelligence. The article shows the formation of this trend and raises the problem of how to take this change into account when studying cognitive and emotive communication contexts.

*Keywords:* emotive and cognitive aspects of language, communication contexts, smileyography.