

## Библиографический список

*Варданян, В. М.* Эмпатия в структуре индивидуально-психологических особенностей личности. Ставрополь, 2007.

*Гаврилова, Т. П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 2. С. 107–114.

*Иган, Дж.* Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 1.

*Самарин, А. Н.* О солидарности в современной России // Пространство и время в мировой политике и международных отношениях. Т. 3. Время и пространство мировых религий и локальных культур. М.: МГИМО-РАМИ, 2007.

*Юсупов, И. М.* Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): дис. ... д-ра психол. наук. СПб. гос. ун-т. СПб., 1995.

А. С. Горинский

## К ВОПРОСУ О САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ (ГЕНЕАЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Несомненно, что современные педагогические технологии функционируют в системе научно-образовательного знания, более того, налицо тенденция к позиционированию их в качестве относительно самостоятельной области знания научно-теоретического. Первой диахронной формой такового знания явилась античная наука, в которой – впервые на спекулятивном уровне – разрабатывается идея двух родов знаний и, соответственно, различных типов образования и принципов обучения. Речь идет об аристотелевской оппозиции между «умозрительным» (θεωρητικός) и «производительным» («пойэтическим», ποιητικός, – то, что сегодня называют «практическим») знанием. Теоретическая наука (ἐπιστήμη) «выше» «пойэтического» искусства (τέχνη) не только по причине ее антиутилитарной направленности (чего не скажешь о τέχνη), но и в силу различного *способа обучения*.

Процесс обучения, который выстраивает в отношении будущего «ремесленника» (τεχνίτης) греческий наставник-«технолог», имеет ярко выраженный прикладной, процедурный и практический (в смысле передачи

«пойэтического» знания) характер, ибо цель этого процесса – формирование не столько знаний и даже не умений, но лишь навыков. Согласно Аристотелю, способности к автономному мышлению от «технаря» ждать не приходится, и процесс обучения сводится к трансляции неких традиционных, преимущественно, мануальных процедур, относящихся в силу их прикладного характера к *единичным* предметам, а потому препятствующих (1) приращению знания и (2) выходу этого знания на теоретический уровень. В подобном процессе обучения не обнаруживается, пользуясь терминологией Д. Пойа, ни задач на нахождение (*problema*), ни задач на доказательство (*theorema*).

В образовательном дискурсе оппозиция «теория» vs «практика» (*ποίησις*) переносится на оппозицию между педагогом-«эпистемологом» и педагогом-«технологом», что находит (уже в латинской культуре) выражение в соответствующей терминологии: *artes liberales vs artes mechanicae*. *Собственное развитие технологической составляющей «механического искусства»* осуществляется в эпоху Ренессанса, когда усилиями таких «инвенторов», как, например, Леонардо, расшатывается оппозиция между интеллектуальной деятельностью и ручным трудом, между теоретическим и «пойэтическим» знанием: «Механическим называют знание, происходящее из опыта, научным – то, которое начало и конец имеет в уме, а полумеханическим (!) – то, которое рождается из науки, а завершается ручной работой». Иными словами, налицо переориентация *τεχνίτης*'а на решение задач, особенно типа *problema*, провоцирующая возникновение установки на приращение знаний. Искусство (*τέχνη*) трансляции традиций (в отношении *τεχνίτης*'а) трансформируется в *scientia generalis*, во «всеобщую науку, иначе – искусство открытия» (в оригинале от Декарта до Лейбница – *art d'inventer, méthode d'invention*). Беспрецедентное для высоколобого теоретика отождествление «калогатической» идеологии *dis-covery*, или *dé-couverte*, с имеющей тенденцию к сервильности идеологией *inventio* свидетельствует о становлении основополагающей ценности новоевропейской культуры *научно-образовательного* дискурса – ориентации новой «науки-искусства» на *методическое* производство нового знания. Иными словами в науке, пожалуй, впервые собственно сциентистский и образовательный уровни не просто сосуществуют в качестве, так сказать, параллельных процессов, но активная ставка на доминирование первого требует сциентификации образования.

Необходимое обеспечение этого проекта Декарт «и компания» получают со стороны риторической традиции, пожалуй, наиболее сомнительной из «свободных» наук, поскольку, (1) элоквенция противоречит высокому идеалу веридикции (παρρησία), и (2) в риторике большое значение имеет технологический (прикладной, процедурный, практический) аспект, что одну лишь не прибавляет ей достоинства (с точки зрения θεωρητικὸς βίος). Первое указывает на подмену истины произведенным *эффектом*, второе – на именно на алгоритмическую и управляемую *произведенность* эффекта: scientia и potentia человека совпадают – хрестоматийный тезис Ф. Бэкона, – «ибо незнание причины затрудняет *действие*» (effectum). Иными словами, знание осуществляется *ради* действия (а не истины).

В таком случае (по существу – традиционное) знание в образовательном процессе должно быть методически предложено как такое «изобретательное нахождение» (inventio), которое должно быть самостоятельно усвоено учащимся, что, в свою очередь, влечет за собой изменения функциональных характеристик учителя. Из traditor'a как транслятора когда-либо открытой истины он превращается в *методолога* и *методиста*, предлагая учащемуся такой *метод*, благодаря которому тот научается быть inventor'ом знания. Иными словами, процесс обучения декларируется как такой эвристический «метод изложения» знаний (Бэкон использует риторический термин dispositio, т. е. эффективное расположение материала речи), который максимально стремится к *отождествлению* с méthode d'invention (в риторике – методическое нахождение, изобретение материала). У самого Ф. Бэкона в качестве dispositio будет фигурировать так называемый «инициативный» метод обучения, построенный, вспомним опять Д. Пойа, на решении *задач на нахождение* (problema). В дальнейшем указанное направление будут развивать Декарт («Правила для руководства ума»), А. Арно и П. Николь (так называемая «Логика Пор-Рояля»), Лейбниц в своей комбинаторике. Так осуществляется переход от технологии обучения, транслирующей и комментирующей *уже* «раскрытую» (равно «откровенную» в христианской культуре) истину (например, «Сумма теологии» Аквината) к эвристической технологии, в которой обучаемый начинает с «нахождения» нового (например, так называемые «Инвенции» И. С. Баха (BWV 772–801) вовсе не являются музыкальной формой (как, например, fuga, соната и проч.), но суть учебное пособие (Anleitung), в котором сохраняются все основные элементы риторической τεχνολογία: inventio, нахождение музы-

кальной темы; *dispositio*, например, разработка; наконец, *elocutio*, обретение стиля в исполнении).

Таким образом, современные эвристические технологии обучения представляется невозможным органично встроить в классическую дихотомию между теорией и практикой в качестве одного из членов, что свидетельствует о продолжающемся процессе самоидентификации такой области знания, как педагогическая технология. Данный вывод был бы тривиален, если бы не навязываемое в образовательной и социокультурной сферах аксиологическое противостояние между «высоким» умственным трудом (исконно даже досугом) и «низкой» физической («ручной») работой. Далее, сам термин «эвристическая технология» семантически парадоксален, поскольку не вписывается в традиционную и довольно-таки узкую формулу западной геурематографии «либо открытие, либо подражание (обучение) оному», иначе говоря, благосклонность фортуны в открытии истины (опять-таки Архимедово *εὕρηκα!*)» vs последующее технологическое воспроизводство (*traditio*) истины. Последний «аргумент от языка» не менее важен, ибо говорит об отсутствии языковых средств для адекватного выражения новой реальности (в подобной ситуации Н. Бор был даже вынужден вводить пресловутый принцип дополнительности).

И. С. Колыхматова

## **СДЕЛКИ В ИСПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОИЗВОДСТВЕ**

В последнее время в средствах массовой информации появляются публикации о незаконных действиях в исполнительном производстве, последний пример: реализация судебных решений в дачном поселке «Речник». Действия, направленные на исполнение решений суда, должны заслуживать внимания не только правозащитников, но и законодательной и исполнительной власти. В литературе встречается мнение, что наиболее значимыми решениями являются решения по неимущественным спорам, таким как вселение, снос самовольно возведенных построек и т. д. Однако на практике не менее интересными и значимыми являются решения имущественного характера, при исполнении которых возникает понятие сделки в исполнительном производстве.

Исполнительное производство является заключительным этапом принудительного восстановления нарушенных субъективных прав, в том