

УДК 316.7

**СООТНОШЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОСТИ И РАССУДОЧНОСТИ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ИННОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ**

© 2014 г.

**В.П. Козырьков**

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

kozir3@yandex.ru

*Поступила в редакцию 13.11.2014*

Анализируется развитие соотношения визуальности и рассудочности в прошлом и в современной культуре. Показаны особенности использования элементов интеррогативной (вопросной) логики в обучении. Выявлено, что такой подход в методике имеет свои традиции и инновации. Сделан вывод, что характер современного процесса обучения обусловлен особенностью коммуникационных процессов, изменяющих направленность процесса познания и обучения в сторону большей визуализации.

*Ключевые слова:* вопрос, логика вопросов, ответ, ответственность, проблема, наглядность, визуализация, коммуникация.

Процесс обучения, помимо всего прочего, с когнитивной точки зрения содержит в себе два необходимых элемента: наглядность, позволяющую активно работать образному мышлению и сводить сложные понятия к простым констатациям и схемам, и теоретические знания, позволяющие понять и объяснить определенную область явлений с помощью логически выстроенного абстрактного мышления. Обучение эффективно, когда эти элементы дополняют друг друга на основе развитого воображения и творческого подхода. Но сейчас между ними наметился разрыв, вызвавший, в частности, две крайности: распространение различных форм презентации с помощью мультимедийной техники и ограничение вопросно-ответного метода обучения формой тестов, требующих угадывания, а не размышления. Мы предлагаем краткий социокультурный анализ этих крайностей.

Начнем с примера. В начале 70-х годов нам пришлось преподавать математику и физику в школе. В тот период от учителей требовалось внедрять проблемный метод обучения. Продумывание проблемы для каждого урока вызывало немало сложностей, а затем приходилось мучить этой проблемой школьников. Директор школы, однажды посетивший урок, сказал: «Зачем мучить школьников? Надо просто показать, что если мы сделаем так, то получим такой ответ, а если мы этого не сделаем, то ответа не получим. Надо сделать просто и наглядно, что и будет убедительно для детей. Никаких проблем им создавать не надо». Предложение директора было реализовано, и никто уже после этого не испытывал сложностей. Но верно ли было

так поступать (избавлять учеников от возможности подумать над проблемой)?

Вопрос далеко не банальный, особенно для вуза. Еще Платон жаловался на то, что его ученики слушали, но не запоминали, а лишь записывали. То есть у них работали не воображение и память, а способность конвертировать информацию в наглядные знаки. Как известно, мышление Платона, усвоенное от Сократа, было диалогическим и образным. Между тем Аристотель, один из учеников Платона, который стал писать научные трактаты в современном академическом стиле, лишенном той образности, которая была присуща Платону, стал одним из величайших ученых древности. Таким образом, Платон и Аристотель в какой-то мере стали олицетворением наглядности и рассудочности в познании и обучении.

В средневековых университетах популярностью пользовались произведения как Платона, так и Аристотеля, хотя и строго избирательно. Обучение стало носить схоластический характер, когда нужно было только выучивать тексты авторитетных авторов, уметь их логично комментировать и детально доказывать божественные истины и опровергать различные ереси. Рассудочность в обучении стала превалировать над наглядностью. Но это уже была иная рассудочность, лишенная связи с реальными природными процессами и социальным опытом человека. Поэтому и живая наглядность вытеснялась мистическими символами и таинственными знаками.

В эпоху Возрождения произошел возврат к наглядности в познании и обучении. Человеческий глаз и способность видения стали объек-

том пристального изучения. Так, уже Леонардо да Винчи провозгласил: «Глаз меньше ошибается, чем разум» [1, с. 10]. С тех пор детальное вглядывание в окружающий природный мир, запечатление его в образах стало стремлением исследователей. Как отмечал еще А.Ф. Лосев, возникла способность «умного видения», когда созерцание настолько активно, гибко и поддерживаемо разумом, что в результате возникает объективная картина мира. Так стала зарождаться новая форма диалектики, в которой «диалектика есть просто глаза, которыми философ может видеть жизнь. Однако это именно хорошие глаза, и куда они проникли, там всё освещается, проявляется, делается разумным и зримым» [2, с. 29]. Доминирование наглядности в познании стало одной из причин расцвета живописи в эпоху Возрождения.

Однако в Новое время отношение к наглядности стало критичным. В частности, в сатирическом произведении Д. Свифта «Путешествия Гулливера» три профессора в своем проекте выдвигают требование «полного упразднения всех слов», так как «произнесение слов утомляет горло и легкие, и, следовательно, сокращает нашу жизнь». Вместо слов предлагалось «носить при себе вещи, необходимые для выражения наших мыслей и желаний». «Единственным его неудобством, – иронизирует Свифт, – является то обстоятельство, что собеседникам приходится таскать на плечах большие узлы с разными вещами, которые могут понадобиться в разговоре» [3, с. 202–203]. Мечта этих профессоров сбылась: сейчас тяжелый мешок заменен планшетом с возможностью воспроизведения виртуальных вещей.

Не менее язвительна критика наглядности и в век визуальных технологий. Например, У. Эко в своей лекции говорил: «Согласно книге Маршалла Маклюэна “Галактика Гуттенберга”, после изобретения печати преобладал линейный способ мышления, но с конца 60-х ему на смену пришло более глобальное восприятие — *гиперцепция* — через образы телевидения и другие электронные средства. И если не Маклюэн, то его читатели как бы тыкали пальцем в Манхэттенскую дискотеку, потом в печатную книгу со словами: “Это — убьет то”. (Смех в зале). Средства массовой информации довольно скоро установили, что наша цивилизация становится *image-oriented*, ориентированной на зрительный образ, что ведет к упадку грамотности» [4]. Констатация упадка грамотности стала уже общим местом, как и того, что одна из причин этого – ориентация на зрительный образ, а не на смысл.

Критическая оценка интенсивной визуализации современной цивилизации была дана на Российской конференции по социологии Интернета в 2005 г., на которой нам удалось выступить с докладом по этому поводу [5]. В ходе дискуссии один из участников отметил, что в настоящее время благодаря компьютерным технологиям «появились средства, позволяющие наглядно и комплексно представлять результаты исследований» и проводить исследования, причем «возможности этой системы вообще не пересекаются с традиционными способами исследования» [6]. Инновации в этой области исследований стали настолько стремительными, что за ними не успевает социокультурный анализ. Создателям новых информационных технологий стало представляться, что их изобретения не имеют никакого отношения к историческим традициям в культуре.

Итак, современное сознание ориентировано в большей мере на зрительный образ, чем на смысл. Редко кто сомневается в визуализации современного знания. Однако оценивается эта ориентация по-разному. Для одних этот факт означает падение уровня грамотности и мотивации к интеллектуальному творчеству, а для других – средство для создания новых технологий и научных дисциплин. Действительно, информационное пространство Интернета кишит ошибками, а скачивание информации вместо самостоятельного выполнения учебного задания стало обычной студенческой практикой. В то же время нельзя не заметить, что визуальные технологии используются в самых разных областях творчества (игры, дизайн, визуальная журналистика и др.), появились новые дисциплины в области социально-гуманитарных наук (визуальная антропология, визуальная социология, визуальные исследования и др.), а также визуальная культура в целом [7–10]. Отмечаются большие успехи в познании с помощью моделирования тончайших природных процессов. «Визуальный поворот», как называют доминирование визуализации в современном сознании, происходит и в такой науке, как история. «В результате реальность, в том числе историческая, – делается общий вывод в литературе, – переосмысливается в контексте истории образов» [11].

Таким образом, развитие визуальных технологий показывает приближение наглядности к рассудочности. В этом и состоит суть «визуального поворота»: наглядность стала выполнять функции рациональности. Впервые это приближение было сделано в эпоху Возрождения, когда с помощью рисунка шло постижение ми-

ра. Ученый и художник в то время были неотделимы друг от друга. Суть этого сближения Леонардо выразил так: «Живопись в состоянии сообщить свои конечные результаты всем поколениям вселенной, так как ее конечный результат есть предмет зрительной способности; путь через ухо к общему чувству не тот же самый, что путь через зрение. Поэтому она не нуждается, как письмена, в истолкователях различных языков, а непосредственно удовлетворяет человеческий род, не иначе, чем предметы, произведенные природой» [12, с. 62].

Это, конечно, не значит, что «визуальный поворот», стал всеобщим в процессе обучения. Поэтому вполне справедливо замечание, согласно которому «в современном образовании недостаточно обращение педагогов к образно-эмоциональной сфере обучаемых» для создания комфортной образовательной среды [13, с. 64]. «Преждевременно считать, – отмечает Е.А. Макарова, что визуальные средства (схемы, фреймы, гештальты и художественные образы) могут целиком заменить вербальный способ изложения информации. Однако визуализация содержания информации, придание ей личностного смысла и формирование смыслообразов позволит направить мысль в требуемом направлении, обратить внимание на главное и на моменты, существенные для понимания и формирования понятий» [14]. Мы присоединяемся к данному выводу, полагая при этом, что осторожное отношение к распространению визуализации не дает ответа на вопрос, которым задавались Платон и Свифт, а ныне задается У. Эко: что происходит с интеллектом по мере роста визуальной информации?

Еще раз обратимся к традиции решения этого вопроса. «Визуальный поворот», о котором сейчас так много пишут, не является первым в истории познания. Видимо, первый визуальный поворот был в античной культуре, когда люди обратили внимание на закономерности земного пространства и на звезды. Так возникли геометрия и астрономия. Люди научились облекать зрительные образы в математические формулы. Они стали искать средства для того, чтобы увидеть звезды или приблизить их. Увидеть можно было ночью или днем из глубокого колодца, а приблизить пока что только с помощью воображения, создавая мифы и астрологические прогнозы. В Средние века визуальный поворот был осуществлен в области духа и воображения. Мир стал представляться одухотворенным, и человек стремился увидеть его с помощью медитаций, мистики и озарения. Картины Средневековья, изображающие ад, рай, чистилище и

др. религиозные сюжеты, поражают своей яркостью и детализированностью. Но все эти картины являлись результатом вглядывания во внутренний мир человека, диалога с собственной душой и с Богом. Как отмечается в литературе, средневековые университеты «учили букве, а укрепляли дух» [15].

В эпоху Возрождения «визуальный поворот» был обусловлен возвращением к телесному началу человека, к его естественным органам. Мы уже отметили высказывание Леонардо о роли зрения в познании, но здесь важно, что эта переориентация видения с внутреннего мира человека на внешние явления и процессы вызвала визуальную революцию. Человек стал поражаться тому, что он долгое время не видел того прекрасного мира, который его окружает.

В Новое время между видением и разумом возникло противоречие. Хорошо известно, что в рационалистической традиции (начиная с Р. Декарта и Г. Лейбница) главными элементами научного мышления являлись *формулировка вопроса* и *поиски ответа*, а не наглядность. «Под вопросами же, – пишет Р. Декарт, – мы разумеем все то, в чем отыскивается истинное или ложное» [16, с. 128]. Для точного ответа на вопрос он предлагал делить сложные вопросы на простые, достигая при этом формулировки «совершенного вопроса», то есть «чтобы он был во всех отношениях определен настолько, что не отыскивалось бы ничего более, кроме того, что может быть выведено из данного» [16, с. 27]. Г. Лейбниц призывал к форме доверительного разговора, которая «внушает беседующим правдивость, а вместе с тем в ней обнаруживается последовательное развитие мысли, когда каждый из собеседников без чьей-либо подсказки дает правильные ответы на умело поставленные вопросы, переходя от известного к неизвестному» [17, с. 228]. При этом «вопросы должны сообразоваться с его ответами» [17, с. 237].

В XX веке критика чрезмерной наглядности переросла в разработку специального раздела логики под названием *интеррогативная (вопросная) логика*. Ее представителями Я. Хинтика, Н. Белнап, Т. Стил, В.Ф. Берков, Ф.С. Лимантов и др. [18–21].

В рамках этой логики мы можем различать понятия вопроса и проблемы. Вопрос есть знание, содержащее различную степень неопределенности. Функция ответа – уменьшение неопределенности знания, выраженного в вопросе. Как писал В.Ф. Берков еще в 70-е годы, «один и тот же вопрос может иметь много разных ответов, неравнозначных по своим логико-

информационным характеристикам. В частности, бывают ответы прямые и косвенные, полные и частичные, исчерпывающие и неисчерпывающие, релевантные и нерелевантные и т.д.» [20, с. 200]. Вопрос требует ответа, проблема – решения. Вопрос – это форма мысли, требующая определенного ответа; проблема не исчерпывается формулировкой одного вопроса и не решается одним ответом. Проблема – это знание о незнании, осознание необходимости в новом знании. Ответы возможны тогда, когда человек корректно формулирует вопросы, то есть «вопросы должны сообразоваться с его ответами» [17, с. 237].

Центральным звеном решения проблемы является суждение-вопрос – формулировка знания в виде суждения, обязывающего человека найти необходимое или получить новое знание. Вопрос и ответ неотделимы друг от друга. Их разрыв ведет к тому, что вопрос становится некорректным, риторическим, пустым, а ответ – неопределенным, необоснованным, ложным. Способность мышления – это умение задавать вопросы и получать ответы. Научить спрашивать – цель проблемного обучения.

Но сейчас в социальной науке связь вопроса и ответа часто распадается. Дело в том, что задаются преимущественно такие вопросы, которые не требуют адекватных ответов. Наступило инфантильное время, время «почемучек», которых устраивает правдоподобный ответ, а не истинный. Хотя, казалось бы, в настоящее время в обучении сформировался метод, в котором главный элемент – ответ, а именно метод тестирования. И наоборот, наше мышление получает определенное мазохистское удовольствие от «пытки вопросами». Э. Канетти считал, что «всякий вопрос есть вторжение. Используемый как средство власти, он проникает словно нож в тело спрашиваемого» [22, с. 308]. Как отмечает этот же писатель, «свобода личности здесь в значительной мере связана с возможностью защищаться от вопросов», а «самая сильная тирания та, что даст право задавать самые сильные вопросы» [22, с. 309].

Э. Канетти высказывает идею, фундаментальную для поиска причин разрыва связи «вопрос – ответ»: он считает, что «важны обычаи, ограничивающие вопросы» [22, с. 312]. Такие обычаи сложились в культуре постмодернизма. Происходит устранение «больших нарративов», «тоталитарных теорий», «монологизма». Взамен этому появляются эклектизм, полипарадигмальность и диалогизм, чарующие рассудок многообразием мнений и точек зрения. Важны не результаты абстрактного мышления, выстро-

енного по законам логики, а различные дискурсы, которые отличаются от абстрактного мышления тем, что законам вопросной логики не подчиняются и к результатам в виде ответов – не стремятся. Дискурсы подчиняются психологическим законам (убедительность, наглядность и др.), законам эстетики (тонкое размышление, яркий стиль, красивое решение и др.), политическим соображениям (политкорректность) и нравственным нормам (такт). Поэтому дискуссии исчезли из социально-гуманитарной науки. Все обмениваются своими дискурсами. Задача состоит в том, чтобы согласовать свой дискурс с общим трендом. Возникает эффект «смерти автора» [23, с. 384–391] и, как следствие, смерти критики.

Распространенность постмодернистского типа мышления сказалась и на социальной практике. Так, например, 8 лет назад в ННГУ в рамках гранта проводилось исследование по гражданской ответственности молодежи. Оно показало, что молодые люди склонны уходить от определенного ответа [24, с. 297]. И дело тут не только в возрасте (молодежи обычно присуща большая определенность в ответах), а в существующем духе дискурса и ценностей культуры постмодернизма, в которой ответ – несчастье для вопроса.

Почему это происходит? Остроумный ответ дает Жак Луи Нанси, французский философ: «В конце концов, мы ответственны за безграничность и должны быть способными претерпевать и мириться с отсутствием всякого данного ответа и вечным возвратом молчания» [25]. Но, как известно, мы не молчим, мы много говорим, умножая многочисленные дискурсы, однако лишь для того, чтобы уйти от определенного ответа на вопрос. Ж.-Л. Нанси это объясняет возникновением коммуникационного общества, когда складываются иные «правила ответа: не ответа на вопрос, который завершит исследование или ответит на просьбу, а ответа как возврата адресату. Другие обращаются к истине во мне, а я возвращаю это обращение, обратившись к истине в другом» [25]. Меняется и роль субъекта: «В со-общении, которое является нашей со-ответственностью, нужен не тот, кто препятствует коммуникации, а, напротив, тот, кто ее устанавливает и дает новый импульс» [25]. Таким образом, вместо связки «вопрос – ответ» складывается коммуникационное отношение «сообщение – реципиент», в котором снимается проблема ответственности за формулировку корректных вопросов и за достоверность получаемых ответов, поэтому мышление превращается в игру, способствующую про-

должению коммуникации. В современной культуре коммуникации не получился тот сплав наглядности и рациональности, к которому стремился Леонардо, утверждая, что «та наука полезнее, плод которой наиболее поддается сообщению, и так же, наоборот, менее полезна та, которая менее поддается сообщению» [12, с. 62]. Мы и сейчас еще не можем достичь идеала, созданного Возрождением. Как отмечал еще В.Л. Глазычев, «между устремлениями художника и ученого к единому идеалу оказываются провалы во времени, измеряемые десятилетиями или столетиями» [26, с. 331]. Поэтому вместо автора появляется актер, вместо критики – деструкция текста или едкая ирония над создателем текста. Как справедливо пишет один современный исследователь, «любая попытка вопрошания к себе или к миру влечет в постмодерне безграничную свободу языковых игр в поле культурных смыслов. Итогом же всегда будет являться новая игра, свободное и спонтанное комбинирование смыслов, не зависящее ни от субъекта, ни от объекта и, являясь бесконечным процессом, исключаящее подведение итогов, нахождение истины» [27]. Таким образом, вместо вопросно-ответного отношения, раскрывающего истину, складывается игровое мышление, в котором снимается проблема ответственности за формулировку вопросов и за получаемые ответы.

В процессе получения и обмена информацией коммуникация стала важнее получения истины, так как изменился характер ответа. Ответ нужен лишь для сообщения другому, для коммуникации, а не для практического действия. Если ответ определенный и *ориентирован вовне, на поиск объективной истины и на практическое действие*, то такой ответ обрывает коммуникацию. Но в век коммуникаций такой обрыв не приветствуется. Как пишет Ж.-Л. Нанси, «существование осознает свою ответственность за отсутствие ответа, в том числе и за тотальную свободу и рассеивание ответов» [25]. «Рассеивание ответов» происходит как раз в практикуемых тестах, так как в них нет корректных вопросов, которые бы имели свои предпосылки. Как известно, ответ можно получить лишь тогда, когда вопрос правильно поставлен. А в тестах ответ лишь нужно угадать и выбрать среди предложенных вариантов. Думать нельзя. Задумавшись, получишь катастрофу для ответа. Но в этом и суть культуры постмодернизма с ее идеями «локальной детерминации» [28, с. 140], «детерриторизации» [29, с. 88–89], «конца социального» [30] и др. В этих условиях исчезает понимание ответа как

взятие на себя ответственности за формулировку истины. Ответственность, которую можно назвать интеллектуальной, Ф. Ницше называл «интеллектуальной честностью» [31, с. 602]. Однако ответственность в XX веке так и не стала императивной категорией мышления, а вместе с ней и понятие истины стало вытесняться из социальной науки. Взамен этого – уклонение от определенного ответа, но с красивой формулировкой и с запасными вариантами для отхода; идея, что любая определенность ответа есть ограничение свободы мышления тоталитарными требованиями; ирония над любыми определенными ответами.

Таким образом, соотношение образности и рассудочности в процессе обучения складывается не по произволу преподавателя. Оно обусловлено характером сложившейся культуры. Доминирование визуальности в современной культуре вызвано тем, что общество становится коммуникационным, когда *понимание* становится важнее объяснения и доказательства. Однако процесс обучения в силу специфики самой этой формы культурной практики не может слепо следовать за каждым новым поворотом в развитии общественных отношений. Поэтому необходима постоянная коррекция содержания актуальных знаний в процессах коммуникации с традициями соотношения визуальности и рассудочности в развитии культуры.

#### Список литературы

1. да Винчи Л. Суждения о науке и искусстве. М.: Азбука, 1998. 223 с.
2. Лосев А.Ф. Философия имени. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.
3. Свифт Д. Путешествия Лемюэля Гулливера. М.: Металлургия, 1984. 344 с.
4. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст. Отрывки из публичной лекции У. Эко на экономическом факультете МГУ 20.05.1998. – URL: <http://gudleifr.h1.ru/5310.html> (дата обращения: 06.05.2014).
5. Козырьков В.П. «Тройное дно» интернетзнания // Интернет-конференция «Социология и Интернет: перспективные направления исследования», 15.11.04–18.02.05. – URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/202074.html> (дата обращения: 06.05.2014).
6. Песков Д. Ответ на реплику Д.М. Рогозина. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/16216338/> (дата обращения 06.05.2014).
7. Mitchell W. J. T. «What Is Visual Culture?», in Irvin Lavin. – URL: <http://vimeo.com/25367802> (дата обращения: 06.05.2014).
8. Вирильо П. Машина зрения. СПб.: Наука, 2004. 140 с.

9. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 272 с.
10. Савицкая Т.Е. Визуализация культуры: проблемы и перспективы // Обсерватория культуры. 2008. № 2. С. 32–41.
11. Мазур Л.Н. «Визуальный поворот» в исторической науке на рубеже XX–XXI вв.: в поисках новых методов исследования. – URL: [http://ivid.ucoz.ru/publ/lappo\\_150/mazur\\_ld/16-1-0-144](http://ivid.ucoz.ru/publ/lappo_150/mazur_ld/16-1-0-144) (дата обращения: 06.05.2014).
12. да Винчи Л. Избранные произведения: В 2-х тт. Т. 2. М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2010. 480 с.
13. Макарова Е.А. Визуализация обучения как средство формирования психологически комфортной образовательной среды // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 5 (24). С. 63–75.
14. Макарова Е.А. Визуализация как способ структурирования знаний и формирования ментального пространства. – URL: [http://www.oprb.ru/data/partner/6/message/RR9f14\\_3049.pdf](http://www.oprb.ru/data/partner/6/message/RR9f14_3049.pdf) (дата обращения: 06.05.2014).
15. Рабинович В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. М.: Книга, 1991. 496 с.
16. Декарт Р. Сочинения: в 2-х тт. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 654 с.
17. Лейбниц Г. Сочинения: в 4-х тт. Т. 3. М.: Мысль, 1984. 734 с.
18. Хинтика Я. Проблема истины в современной философии. – URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Hintikka.html> (дата обращения: 06.05.2014).
19. Белнап Н., Стил Т. Логика вопросов и ответов. М.: Прогресс, 1981. 290 с.
20. Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли. Мн.: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2005. 264 с.
21. Лимантов Ф.С. Лекции по логике вопросов. Л.: ЛГПИ, 1975. 112 с.
22. Канетти Э. Масса и власть. М.: Ad Marginem, 1997. 527 с.
23. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
24. Козырьков В.П., Стрелков Д.Г. Конфигурация гражданской ответственности молодежи в современном российском обществе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. Вып. 6. С. 293–299.
25. Нанси Ж.-Л. В ответе за существование. – URL: <http://philosophy.ru/library/intent/09nancy.html> (дата обращения: 06.05.2014).
26. Глазычев В.Л. Гемма Коперника. Мир науки в изобразительном искусстве. М.: Советский художник, 1989. 416 с.
27. Кулыгина О.Б. Феномен вопрошания в истории философской традиции. – URL: <http://www.gamota.net/materials/3/2013/2-2/25.html> (дата обращения: 06.05.2014).
28. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
29. Гваттари Ф., Делез Д. Что такое философия? СПб.: Алетейя, 1998. 146 с.
30. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000. 95 с.
31. Ницше Ф. Сочинения: в 2-х тт. Т. 2. М.: Мысль, 1996. 829 с.

## CORRELATION BETWEEN THE VISUAL AND THE RATIONAL IN THE LEARNING PROCESS: INNOVATIONS AND TRADITIONS

*V.P. Kozyrkov*

The development of correlation between the visual and the rational in the past and in the contemporary culture is analyzed. Some peculiarities of the use of interrogative logic elements in the learning process are examined. It is revealed that this approach has its traditions and innovations. The author comes to the conclusion that the nature of the modern process of learning is influenced by the peculiarities of communication processes that change the direction of the cognition and learning process toward greater visualization.

*Keywords:* question, logic of questions, answer, responsibility, clarity of presentation, visualization, communication.

### *References*

1. da Vinci L. Suzhdeniia o nauke i iskusstve. M.: Azbuka, 1998. 223 s.
2. Losev A.F. Filosofii imeni. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. 269 s.
3. Swift D. Puteshestviia Lemiuelia Gullivera. M.: Metallurgiiia, 1984. 344 s.
4. Eko U. Ot Interneta k Guttenbergu: tekst i gipertekst. Otryvki iz publichnoi lektsii U. Eko na ekonomicheskom fakul'tete MGU 20.05.1998. – URL: <http://gudleifr.h1.ru/5310.html> (дата обращения: 06.05.2014).
5. Kozyr'kov V.P. «Troinoe dno» internetznaniia // Internet-konferentsiia «Sotsiologiia i Internet: perspektivnye napravleniia issledovaniia», 15.11.04–18.02.05. – URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/202074.html> (дата обращения: 06.05.2014).
6. Peskov D. Otvet na repliku D.M. Rogozina. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/16216338/> (дата обращения: 06.05.2014).
7. Mitchell W. J. T. «What Is Visual Culture?», in Irvin Lavin. – URL: <http://vimeo.com/25367802> (дата обращения: 06.05.2014).
8. Viril'o P. Mashina zreniia. SPb.: Nauka, 2004. 140 s.

9. Rozin V.M. Vizual'naiia kul'tura i vospriatie: kak chelovek vidit i ponimaet mir. M.: LIBROKOM, 2009. 272 s.
10. Savitskaia T.E. Vizualizatsiia kul'tury: problemy i perspektivy // Observatoriia kul'tury. 2008. № 2. S. 32–41.
11. Mazur L.N. «Vizual'nyi povorot» v istoricheskoi nauke na rubezhe XX–XXI vv.: v poiskakh novykh metodov issledovaniia. – URL: [http://ivid.ucoz.ru/publ/lappo\\_150/mazur\\_id/16-1-0-144](http://ivid.ucoz.ru/publ/lappo_150/mazur_id/16-1-0-144) (data obrashcheniia: 06.05.2014).
12. da Vinchi L. Izbrannye proizvedeniia: V 2-kh tt. T. 2. M.: Izd-vo Studii Artemiia Lebedeva, 2010. 480 s.
13. Makarova E.A. Vizualizatsiia obucheniiia kak sredstvo formirovaniia psikhologicheski komfortnoi obrazovatel'noi sredy // Pedagogicheskii zhurnal Bashkorkostana. 2009. № 5 (24). S. 63–75.
14. Makarova E.A. Vizualizatsiia kak sposob strukturovaniia znaniia i formirovaniia mental'nogo proststva. – URL: [http://www.oprb.ru/data/partner/6/message/RR9f14\\_3049.pdf](http://www.oprb.ru/data/partner/6/message/RR9f14_3049.pdf) (data obrashcheniia: 06.05.2014).
15. Rabinovich V. Ispoved' knigocheia, kotoryi uchil bukve, a ukreplial dukh. M.: Kniga, 1991. 496 s.
16. Dekart R. Sochineniia: v 2-kh tt. T. 1. M.: Mysl', 1989. 654 s.
17. Leibnits G. Sochineniia: v 4-kh tt. T. 3. M.: Mysl', 1984. 734 s.
18. Khintikka Ia. Problema istiny v sovremennoi filosofii. – URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Hintikka.html> (data obrashcheniia: 06.05.2014).
19. Belnap N., Stil T. Logika voprosov i otvetov. M.: Progress, 1981. 290 s.
20. Berkov V.F. Vopros kak forma mysli. Mn.: Akademiia upravleniia pri Prezidente Respubliki Belarus', 2005. 264 s.
21. Limantov F.S. Lektsii po logike voprosov. L.: LGPI, 1975. 112 s.
22. Kanetti E. Massa i vlast'. M.: Ad Marginem, 1997. 527 s.
23. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika. M.: Progress, 1989. 616 s.
24. Kozyr'kov V.P., Strelkov D.G. Konfiguratsiia grazhdanskoi otvetstvennosti molodezhi v sovremennom rossiiskom obshchestve // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2007. Vyp. 6. S. 293–299.
25. Nansi Zh.-L. V otvete za sushchestvovanie. – URL: <http://philosophy.ru/library/intent/09nancy.html> (data obrashcheniia: 06.05.2014).
26. Glazychev V.L. Gemma Kopernika. Mir nauki v izobrazitel'nom iskusstve. M.: Sovetskii khudozhnik, 1989. 416 s.
27. Kulygina O.B. Fenomen voprosaniia v istorii filosofskoi traditsii. – URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2013/2-2/25.html> (data obrashcheniia: 06.05.2014).
28. Liotar Zh.-F. Sostoianie postmoderna. SPb.: Aleteiia, 1998. 160 s.
29. Gvattari F., Delez D. Chto takoe filosofii? SPb.: Aleteiia, 1998. 146 s.
30. Bodriiar Zh. V teni molchalivogo bol'shinstva, ili konets sotsial'nogo. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo un-ta, 2000. 95 s.
31. Nitshe F. Sochineniia: v 2-kh tt. T. 2. M.: Mysl', 1996. 829 s.