Ростовский государственный строительный университет

ДИАРЕЯ БЕССМЫСЛИЯ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Белоконев Григорий Петрович

Всем известна банальная истина, что вся огромная армия управленцев и преподавательского корпуса, начиная со средней школы и заканчивая сотрудниками Минобрнауки России, по долгу службы обязаны быть классными специалистами в области педагогики и психологии. Естественно, идеалом данного мастерства должны обладать работники высшей школы, поскольку большинство из них облачены в научные мантии. Многие – даже в солидные мантии. Но движение к этому мастерству обременено тяжкими недугами.

Лучше бездеятельностный, чем деятельностный анализ

В педагогике и психологии, как и в других науках, часто повторяется мысль, что все новейшие разработки базируются на достижениях современной, в том числе зарубежной научной мысли. Мысль верная. Но трагедия состоит в том, что сплошь да рядом из этих достижений берется не самое лучшее, достоверное, а самое невежественное. Новизна лишь та, что это «лучшее» преподносится часто в сверхзаумной терминологии, той терминологии, которая часто имеет лишь косвенное отношение к этим наукам. И этот мусор или, говоря грубее, диарея пустых слов катится, разрастаясь, словно снежная лавина. Растет вопреки даже требованиям здравого смысла, не говоря уже о логических законах более высокого уровня.

Характерно, что этой скверной болезнью заражены учебники по педагогике и психологии высшего образования. Даже в самом названии такого учебника присутствуют эти пороки. Так, проф. С.Д.Смирнов в качестве подзаголовка своего пособия, рецензентами которого являются академики РАО Е.А.Климов и Г.Н.Попов, добавляет: «от деятельности к личности». Сразу же возникает вопрос: от какой деятельности следует двигаться к личности? В тексте учебника автор размазал смысл этого термина на несколько десятков страниц. В принципе, говоря кратко, выражение «от деятельности к личности» равносильно смыслу армейского приказа солдатам: копать канаву от забора до обеда.

Парадокс заключается в том, что расхожий, доступный пониманию любого здравомыслящего человека термин «деятельность» умозрительно преподносится как философская категория. «Самое широкое, - пишет С.Смирнов, - философское определение деятельности – это способ существования человека и общества в целом» [1.С.37]. Выделив жирным курсивом данное суждение, автор проявляет полное непонимание смысла данного термина. Не деятельность, а труд, как целесообразная, чувственно-предметная, материальная деятельность является способом существования человека и общества в целом. Труд как особая, высшая форма деятельности, осуществляемая только человеком. Автор не ведает соотношения общего, особенного и единичного. И это банальное невежество держит в плену многих теоретиков. В классической философии термин «деятельность» в качестве категории данной науки не рассматривается ни одним философом. Вместо этого термина эксплицируется из поколения в поколение понятие «практика». Лишь дилетанты, ухватившись за этот термин, пытаются превратить его в категорию этой всеобщей науки.

Жонглирование словом «деятельность» как категорией, которая, как пишет автор, «не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает самого человека» (1.С.37), приводит к полному абсурду. Абсурд состоит в том, что он человека ставит в один ряд с животными, биотическими существами. Чем же по своей сущности отличается человек от животных и от таких природных стихий как движение ветра, воды, тектонических катастроф и т.п. Не только на уровне здравого смысла, но и в науке говорят и пишут о деятельности животных, деятельности ветра и водной стихии, геологической деятельности и т.п. Козел и осел тоже осуществляют деятельность. Это тоже их сущность, тождественная человеческой? Подобным образом автор сводит человека к козлу и ослу. Дикость! Полное неведение сути понятия «человек». Но еще более дико звучит суждение, что деятельность выступает в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает самого человека. Войны, терроризм во всех его формах, насилие, убийства и прочие социальные мерзости также являются формами деятельности человека. Стало быть, эта социальная мерзость также является субстанцией подлинной культуры и создает самого человека? Надо же четко и однозначно определять, какая деятельность человека является субстанцией культуры. Если бы автор этого суждения был бы хотя бы немного знаком с азами диалектики и с научным понятием культуры, то он ответил бы, что такой субстанцией является разумная деятельность!

Мало того, получается, что и природные формы деятельности являются субстанцией культуры и всего человеческого мира. Впрочем, деятельность человека (!!) является также субстанцией и всего мира бескультурья – дикости и варварства, вандализма и невежества. Что автору и его рецензентам не ясны эти банальные истины? Куда наш автор ведет ум студентов и преподавателей своим абстрактно-безбрежным жонглированием словечком «деятельность»? Он же полностью абстрагировался от того широкого, общего содержания, которое включает термин «деятельность». А между прочим, С.Смирнов в предисловии отмечает в качестве своей заслуги тот факт, что «при отборе материала было стремление избежать общих мест, повторения тривиальных истин, рассуждений, опирающихся не на науку, а на элементарный здравый смысл» [1. С.5]. Если бы автор опирался хотя бы на элементарный здравый смысл, он не погрузился бы в эту пустую абстрактность. Получается как у той вдовы, которая высекла самую себя. И это, повторяю, преподносится, как последнее слово науки.

Такая же картина путаницы и пустой абстрактности предстает перед студентом, когда он вынужден осваивать содержание «учебника нового века» по педагогике и психологии, авторами которого являются А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. В главе «Деятельность и способности» авторы пытаются дать определение деятельности, раскрыть ее макроструктуру, внутреннюю структуру, а затем осветить ее связь с понятием способности. Читатель вправе спросить, а что этот мусор слов дает для практики, чем он обогащает сознание студенчества? Тем, как заявляют авторы, что «способности формируются в деятельности»[2. С.190] В сфере какой деятельности? Сидя, простите, на унитазе или при чрезмерном употреблении алкоголя? Это тоже формы деятельности. Даже на уровне элементарного здравого рассудка известно, что формы деятельности беспредельны. И утверждать, что «категория деятельности в отечественной психологии является центральной», что «содержание именно этой категории помогает понять тайну психики, в том числе и души человека» [2.C.175], более чем невежественно.

Спрашивается, а что изменится, если вместо термина «деятельность» вести речь о таких категориях, повторяю, как труд, практика и их противоречиях, являющихся субстанцией становления психики человека? В этом случае был бы более содержательный разговор, более близок к пониманию логики формирования способностей и психики человека. А суждение, что деятельность является центральной в психологии, ничего не дает познанию. В такой же мере можно писать, что эта категория является центральной и в других областях познания, где часто оперируют терминами деятельность, действие, деяние, взаимодействие и т.п. Ими оперируют в качестве рассудочных, рабочих терминов. Наши авторы в этом деле не поднимаются даже до уровня нормальных, рассудочных суждений. Как тут не вспомнить А.С.Пушкина, писавшего, что «дай Бог, чтоб милостью неба рассудок на Руси воскрес. Он что-то, кажется, исчез». Исчез он при наукообразном, софистическом оперировании термином «деятельность». Данное оперирование, движущееся по пути дурной бесконечности, не дает никакого прироста новых знаний. Что означает, например, выражение, что в познании души человека необходим деятельностный подход, деятельностный анализ и т.п.? А разве существует бездеятельностный анализ как его противоположность? Ведь любое явление содержит свое другое, свое отрицание. Возможно, авторы хотели сказать, что необходим диалектический подход. Они попали бы в самую точку. Но, видимо, они не в ладах с диалектикой.

Отсюда и возникают такие «шедевры» мысли, как суждение о том, что «структурные характеристики объектов и явлений окружающего мира воспроизводятся в идеальных психических структурах только в результате активных действий субъекта, связанных с уподоблением структур организма структурным свойствам объекта» [2.С.177]. Этот тезис настолько умозрителен, что о его дефектах можно говорить не на одной странице. Отметим самое очевидное: тавтологичность данного высказывания. Здесь слово структура, повторяемое в одном суждении несколько раз, мало что объясняет. Как это могут такие структуры организма как печень, почки, селезенка и т.п. воспроизводить структуры объекта? Но это не главное. Авторы пишут об идеальных психических структурах. Вопрос: существуют ли материальные психические структуры и как они выглядят в реальности? Возможно, мы имеем дело с величайшим открытием в области психологии, достойного Нобелевской премии? Но таких открытий нет. Отсюда напрашивается вывод, что при подобном изложении содержания педагогики и психологии лучше руководствоваться бездеятельностным, чем деятельностным анализом. Студенты будут спасены от головной боли.

Эта боль возникает, когда читаешь, что «стратегической целью любой человеческой деятельности является устранение несоответствия между требованиями, обусловленными основами существования организма или личности и наличным положением дел, связанными с этими условиями» [2.С.181]. Стало быть, известные кровавые события в Беслане, а недавно в Домодедово, вызваны противоречием между требованиями организма и личности бандитов и наличным положением дел, порожденных создавшимися условиями в этих регионах? Заметьте: какое «умнейшее» сочетание слов – существование организма и личности! Но главное в том, что авторы ведут речь о любой человеческой деятельности. Стратегической целью «бесланских» головорезов явилось устранение этого несоответствия? Как легко и понятно с позиций психологии объясняются эти кровавые акты. Спрашивается, зачем осуждать этих кровавых «мальчиков», зачем было идти на смерть защитникам правопорядка, когда эти вооруженные «ягнята» всего лишь устраняли несоответствие между состоянием их организма и внешними обстоятельствами? Куда ведут подобные психологические «открытия»? Кому нужна эта диарея бессмысленных слов?

Но диарея извращенных представлений достигает своего пика, когда авторы учебных пособий пытаются рассмотреть проблему соотношения биологического и социального в человеке, о врожденных способностях, о рождении его не человеком, а биологическим, точнее, биотическим существом, о социализации личности и прочей подобной ереси. «Человек, - пишет В.С.Селиванов, - рождается существом почти исключительно биологическим. Общественным существом, способным вступать в отношения с другими людьми, он становится в процессе развития» [3.С.35]. Нет, видимо, более тупого понимания, что есть человек. Как это рождается человек, но не человеком? Оказывается, женщины рожают биотические, не человеческие маленькие чудесные розовые существа, а, скажем, ослят, козлят, поросят, каких-то насекомых и прочую живность, которая потом превращается в человека. Это же интеллектуальное издевательство, унижение женщины-матери! Если родившийся ребенок не может вступать в отношения с другими людьми, то, оказывается, он не является человеческим существом! Но он уже своим рождением вовлечен в сферу социальных отношений. Неужели «теоретики» этих суждений – слепые? Стало быть, и те несчастные люди, которые по каким-то причинам лишились памяти, речи, подвижности, тут же становятся животными? Но это же полный маразм ума, а не научная констатация факта.

Тот же абсурд проявляется в суждении, что педагогика исследует «как из ребенка, существа почти исключительно биологического, формируется личность – существо социальное, сознательно относящееся к окружающему миру и преобразующее этот мир» [3.С.5]. Автор заблудился в двух соснах. Он, фактически, пытается вести речь о становлении полноценно развитой личности, где ее сознательность, ее способность творчески мыслить (преобразовывать мир) является важнейшим показателем этой развитости. Но он не понимает, что только что родившийся ребенок уже есть личность! Но это еще не самодостаточно развитая личность. Этот ребенок получает личное имя, гражданство, права гражданина своей страны и т.п. Все взрослые, которые окружают его, заботятся о нем, относятся к нему как к личности, а не как животному существу. Как не понимать эти школярские истины? Подобное школярство проявляется, когда, слепо копируя «теоретиков» Запада, наши мыслители ведут речь о социализации человека, не понимая, что этот термин применим только лишь к животным, которых человек вовлек в сферу своей жизнедеятельности. Об этом более подробно речь шла в одной из моих статей [4.]. Здесь добавлю тот факт, что, говоря о соотношении биологического и социального в человеке, исследователи этой надуманной проблемы выдают предпосылки познаваемого предмета за сам предмет. Это не однопорядковые категории!

И когда А.Реан и его коллеги приводят суждение Е.А.Климова о том, что «споры о доминитровании “социального” или ”биологического” в человеке столь же уместны и логичны, как и споры о доминировании машинного и металлического в пишущей машинке или книжного и бумажного в книге» [2.С.122], они, вместо того, чтобы поправить автора этого словоблудия, сами создают путаницу и бессмыслицу. Тот же порок: предпосылки предмета выдают за предмет исследования. Даже школьнику понятно, что бумага есть то условие (материал), из которого делается книга или газета. Анализ бумаги как и металла ничего не «расскажут» о сущности книги или пишущей машинки. Также ничего не даст анализ соотношения социального и биологического в человеке. Вычлените из социального биологическое и от него останется пустая, бессмысленная абстракция. Какое возникает противоречие при рассмотрении понятий «машинное» и «металлическое» в пишущей машинке, разрешение которого дает нечто третье, полезное для практики? Подлинно научный анализ проблемы подменяется пустопорожним словоблудием. И эта диарея пустоты и бессмыслицы как демоническая удавка душит, извращает живую мысль наук по педагогике и психологии.

Коварство определений предметов и методов педагогики и психологии

Путаница и бессмыслица нагромождаются, когда авторы учебных пособий начинают вести речь о самом очевидном и необходимом – о предметах, рассматриваемых дисциплин. Большинство данных пособий ограничиваются абстрактной односторонностью. Так, В.Селиванов однозначно заявляет, что «педагогика – наука о воспитании» [3.С.5]. А.Реан и его соавторы утверждают, что содержанием педагогики является «человек как предмет воспитания» [2.С.237]. И таких мнений довольно много. Но почему только воспитание? Ему противостоит иное понятие – обучение. Поэтому ближе к истине те авторы, которые утверждают, что предметом педагогики, говоря кратко, является воспитание и обучение подрастающих поколений. Учебники издаются для школ и вузов, где господствующей сферой выступает обучение, освоение научными знаниями – как профессионально ориентированными, так и мировоззренческими. Причем обучение и воспитание – это единый процесс, где одна из его сторон имеет доминирующее положение. Отсюда существует меткое выражение о том, что обучение должно быть воспитывающим, как и наоборот.

Но в суждениях о предметах педагогики и психологии создается путаница, не дающая ничего для практики учебного процесса. Многие авторы учебников, говоря о предмете этих, как и прочих наук, пытаются доказать, что любое исследование имеет дело как с предметом конкретной науки, так и с ее объектом. Причем объяснение данного абстрактно-рассудочного расчленения процесса познания и преподавания не несет в себе никакого прагматического и теоретического смысла. Б.З.Вульфов и В.Д.Иванов придерживаются мнения, что в педагогике «объектом является сфера обучения и воспитания людей, а предметом – закономерности процессов, происходящих в этой сфере» [5.С.22]. Этого же абстрактно-рассудочного мнения придерживается и И.А.Зимняя, утверждая тот факт, что каждый объект «может изучаться множеством наук», а каждая отдельная наука «имеет в основе свой предмет, то есть то, что она изучает в объекте» [6.С.28]. Любому разумно мыслящему студенту ясно, что данное расчленение является чисто искусственной, надуманной конструкцией. Оно абстрагируется от очевидного факта о том, что предмет любой науки в то же самом отношении является и ее объектом познания. Он существует объективно, независимо от воли и желаний исследователя. Почему не понять этой банальной истины? Зачем морочить бессмыслицей головы студентов?

Подобные варваризмы присутствуют и при определении предмета психологии. Прежде всего, таким предметом, пишет Р.С.Немов, является «психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления». [7.С.9]. Что ни слово, то абсурд. Как это психология изучает психику? Масло масленое. Тавтология. Кому не ясно, что химия изучает химические явления, физика – физические и т.д.? К тому же, а причем здесь животные? Ведь речь идет о психике человека, его душевном мире. Животные тоже обладают душой? Где эти доказательства? Автор в своем трехтомном сочинении ничего не говорит о данной проблеме. Тавтология, затемняющая понимание сути дела, господствует в абсолютном большинстве учебников. С.Смирнов пишет, что «предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности» процессов обучения и воспитания [1.С.15]. А.Реан и его коллеги вообще поднимаются на вершину абсурда. Утверждают что «психология изучает идеальные психические образования» [2.С.16].

Жонглируя терминами «психика», «психические», они принуждают читателя думать, что существуют, повторяю, и материальные психические образования. Ряд авторов отмечают, что психология рассматривает общение, поведение, деятельность человека. Но эти категории, как известно, изучаются и этикой. Вообще освещение психологии и взаимосвязи ее с моральным поведением, его опосредованность психикой выпадают из поля зрения многих теоретиков. А это важная сторона данной науки! Точно также не освещается взаимосвязь психики и мышления, что должно занимать центральное место в этой науке. Психологи, вслед за философами, всего лишь описывают, что есть мышление. Диалектика психической, эмоционально-чувственной и умственной, мыслительной деятельности выпадает из поля зрения «титанов» этой мысли.

Реальный предмет педагогики

Говоря о предмете педагогики, следует выделить следующий момент. Большинство авторов сходятся на мнении, что предметом этой науки является изучение закономерностей и методов обучения и воспитания подрастающих поколений. Мысль верная, но она поверхностна, не выражает глубинную суть данного предмета. В этом вопросе педагогика близка с философией (научной!), является, можно сказать, ее специфической разновидностью. Ведь воспитание и обучение есть процесс формирования научного, прежде всего, профессионально ориентированного мышления, составляющего сущность культуры ума любого специалиста. Между тем эта проблема не рассматривается, хотя она, как не вертись, является предельной, конечной основой и целью педагогической теории и практики. Ведь именно педагогика призвана разработать пути и способы (методы) формирования у подрастающих поколений научного, содержательного мышления. Этот порок порожден не способностью мыслить диалектически. Обучение и воспитание на любом отрезке учебного процесса нуждаются в осознанном, компетентном применении принципов или в, говоря иначе, законов диалектической логики. Однако анализ педагогической литературы, в частности, принципов дидактики, показывает, что эта наука не стремится к тесному союзу с истинно научной формой философии. Дидактика (этот важнейший раздел педагогики) не ориентируется на принципы диалектики, представляя лишь весьма ограниченный круг общих правил. И с этой точки зрения, как очевидно, педагогика все еще находится на уровне разработок Яна Коменского.

К примеру, в учебниках по педагогике представлены следующие классификация и интерпретация дидактических требований: принципы воспитывающего обучения, его наглядности и прочности, системности, доступности, активности и сознательности, научности, связи теории с практикой, проблемности и т.п. Впрочем, в некоторых пособиях упоминается и о единстве абстрактного и конкретного, разрабатываемого, как известно, в структуре философского знания. Характерно, что изложение общих дидактических правил сопровождается перечнем методов обучения без всякого рассмотрения взаимосвязи, единства и взаимопревращения этих двух ипостасей дидактики.

Так, в качестве методов обучения выделяются: объяснительно-иллюс-тративный, репродуктивный, метод проблемного обучения, компетентностный, частично-поисковый или эвристический, исследовательский метод и т.п. Нетрудно понять, что данная классификация принципов и методов обучения (и их истолкование) носит чисто формальный или, говоря точнее, абстрактно-рассудочный характер. Авторы подобного расчленения абстрагируются от того факта, что любой принцип дидактики в то же самое время является методом, способом изложения знания, где каждый метод в том же самом отношении является общим правилом, принципом обучения.

Эта истина постигается даже на уровне здравого смысла, усвоившего элементарные правила диалектической логики. Но их незнание или нежелание применять в педагогической науке оборачивается формализмом, а при изложении проблем требующих более углубленного истолкования, – софистикой. Впрочем, данное противоречие остается незамеченным. Авторы полностью абстрагируются от принципов (законов) диалектического или, говоря иначе, разумно-теоретического способа мышления. Хотя, повторяем, он "работает" не только в сфере научного исследования, но и в процессе педагогической практики. Требования диалектики позволяют достичь подлинной культуры обучения и воспитания студенчества.

В педагогической практике законы диалектики применимы в такой же мере, как и принципы дидактики, ибо здесь осуществляется специфический процесс познания, постижения истины об изучаемом предмете. Педагог в краткой, сжатой форме повторяет путь движения к истине, который пройден той или иной наукой. И этот путь, так или иначе, является диалектическим. Впрочем, многие исследователи постфактум нередко считают, что своим успехом они обязаны какому-то частному методу. Эта иллюзия вводит в заблуждение опытных преподавателей, хотя вся история научного познания ее опровергает.

Вообще в педагогической практике не может быть стихийного, основанного на методе расточительных проб и ошибок, движения мысли к истине. Здесь необходимо не только применять, скажем, принципы наглядности, прочности, доступности или проблемности обучения, но и следовать требованиям диалектической логики, таким, как принцип историзма, совпадения исторического и логического, восхождения от абстрактного к конкретному, исследования предмета в чистом виде, всесторонности рассмотрения и прочим общим правилам, где главным (господствующим) принципом является закон противоречия. Без этого невозможно преподавание никакой науки. "Противоречия движут миром", – подчеркивал Гегель. Но они же являются и движущей силой развития педагогической и психологической теории и практики. Способность, говоря словами Гегеля, выдерживать напряжение противоречий, присущих процессу обучения и воспитания, является важнейшим показателем культуры ума преподавателя вуза, его умения мыслить диалектически.

Пороки философии – трагедия для педагогики и психологии

Грамотное решение проблем педагогики и психологии немыслимо без участия философии. Во-первых, именно философия призвана разрабатывать методологию научного познания, без чего совершенствование педагогической мысли оказывается проблематичным. Во-вторых, предметы этих двух наук по многим параметрам тождественны. Но ни философы, ни теоретики педагогики и психологии не видят этой тождественности, что, на наш взгляд, свидетельствует о неблагополучном состоянии всех этих областей знания.

Противоречия философской мысли обнаруживаются сразу – с истолкования ее предмета, места и роли в системе наук. Понимание данной проблемы крайне запутано, что оборачивается трагедией для вузовского образования, да и всей науки. Приходится повторить слова проф. В.Поруса о том, что "положение философии в вузах России не просто незавидное, оно катастрофическое" [8.С.115]. Но эта катастрофа, естественно, – явление не чисто вузовское. Ее истоки – в более высоких философских инстанциях, где проблемы философии, как и в советские времена, решаются с позиций софистики (пустого словоблудия). Приходилось много раз повторять, что философию, ее предмет «размазали» в духе дурной бесконечности. Она, якобы, призвана исследовать все сущее в своем существовании. Говоря иначе, дать истину обо всем и ни о чем конкретно. Любители мудрости не хотят или не могут вести речь о том, что философия есть наука о всеобщих формах (законах, принципах, категориях) мышления. В этом аспекте она является всеобщей методологией научного познания, освещает пути постижения истины об окружающем мире. Поэтому она представляет собой квинтэссенцию культуры.

Теоретики, разрабатывающие учебники по педагогике и психологии, в понимании философии до сих пор руководствуются крайне извращенными представлениями. Так, В.Селиванов, пытаясь осветить роль философии как методологической основы педагогики, утверждает, что «она изучает всеобщие законы природы, общества и мышления, познавательное, этическое и эстетическое отношение человека к миру» [3.С.18]. Вот куда хватанул наш автор! Не нужны никакие прочие науки. Все изучает философия – природу, общество, мышление, проблемы этики и эстетики. Вся эта ересь идет от работы И.Сталина о диалектическом и историческом материализме. Но даже сам термин «философия» указывает, что должна изучать эта наука. Зачем отбирать «хлеб» у естественных и общественных наук? Это же не под силу философии! На этот счет философы хотя бы заглянули в Библию, где сказано (у Экклесиаста), что «и предал я сердце мое тому, чтобы исследовать и испытать мудростью все, что делается под небом: это тяжкое занятие дал Бог сынам человеческим, чтобы они упражнялись в нем». Оказывается, что познание законов, Логики этого тяжкого занятия у нас выброшено на помойку. Это же варварство! Варварство, которое не видит наше «умнейшее» Минобрнауки!

Оперируя философскими терминами, многие любители мудрости думают, что они постигают и освещают тем самым законы и процессы материального мира. В продуктах, произведенных мышлением, например, естествоиспытателей, эти умы пытаются открыть и объяснить, скажем, законы Вселенной, предпочитая в идеальном постигать законы материального мира. Не видя, какие противоречия возникают на этом пути словоблудия. Об этом варварстве приходилось говорить много раз.

Отношение к противоречию – критерий ума преподавателя вуза.

Думается, каждому преподавателю не мешало бы обратиться к работе "Дидактика и диалектика" Э.В.Ильенкова, где он пишет, в частности, следующее: "диалектическая философия давно показала и доказала, что любая серьезная проблема, любой вопрос, имеющий жизненно важное значение, всегда вставал перед людьми в виде напряженного противоречия в системе знания, в системе наличных, исторически сложившихся представлений и понятий. И только там, где такое противоречие налицо, собственно, только и возникает потребность лучше исследовать сам предмет столкновения мнений и понятий, чтобы выяснить объективную основу разногласий между людьми и перейти к более глубокому пониманию" [9].

Следует иметь в виду, что противоречия в наличном знании и в процессе их освоения, в том числе в педагогике и психологии, проявляются в многогранных формах. Самый простой, внешне банальный вопрос, который ставит студент, является фиксацией и выражением противоречия. Даже такой, как "Что это?". Но в процессе освоения научных знаний у студентов возникают не столько банальные, сколько серьезные научные вопросы, требующие своего теоретического разрешения. Причем способность четко и ясно их формулировать является важным показателем культуры ума, и эту способность следует поощрять и по достоинству оценивать. Содержание вопросов может быть многозначным и выражаться в форме парадокса и даже абсурда. Но и "парадокс", и "абсурд" суть выражения неразрешимости противоречия, разлада знаний и опыта человека с реальной жизнью [10. С.31-35], и не каждый педагог может выдержать такое напряжение противоречий, найти методы их разрешения: в кризисной ситуации не всегда отыскиваются четкие, истинно научные ответы.

Но преподаватель, отмечает Э.Ильенков, обязан уяснить, что только в кризисных ситуациях, независимо от того, где они возникают, то ли в ходе учебного процесса, в научном или художественном творчестве, в политике или экономике, обнаруживается, сформирована ли в человеке способность его ума разрешать возникающие парадоксы. Или он лишь "натаскан" на уже готовых схемах интеллектуальных действий и операций и умеет поступать только в согласии с готовым штампом, с готовой схемой. Ум, воспитанный формально, т.е. приученный к действию по штампу, по готовому рецепту так называемых "типовых решений", и теряющийся там, где от него требуют самостоятельного, творческого, а не шаблонного подхода, именно поэтому и не любит противоречий. Он всегда старается обойти их сторонкой, сворачивая опять и опять на затоптанные, рутинные, дорожки. В случае же, когда "свернуть" не удается, когда противоречие возникает вновь и вновь, такой ум неизбежно срывается либо в истерику, либо в оцепенение, т.е. отказывает именно там, где его помощь, собственно, только и требуется. Такой ум не возвысится до идеала мудрости.

Уже Гегель увидел это принципиальное отличие разумного ума (духа, мышления) в способности "выносить напряжение противоречия". Для подлинного человеческого мышления обнаружение противоречия – сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже готовых, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова, – в смысле способности самостоятельно исследовать предмет, ситуацию, проблему, а не просто повторять то, что про нее пишут и говорят другие люди.

Поэтому поводу преподавателю могут сказать, что высшая школа обязана преподать студенту, будущему профессионалу, лишь "несомненные", "твердо установленные" основы современной науки и не имеет права "засорять" неокрепшие мозги противоречащими друг другу положениями: может-де возникнуть скепсис в отношении науки. Страхи эти напрасны. Разумная доля скепсиса (сомнения) полезна, даже необходима — в качестве противоядия от догматизма, от бессмысленного начетничества.

"Не следует к тому же, - пишет Э.Ильенков, - ни на секунду забывать, что "твердо установленные истины" современной науки и сами суть не что иное, как результаты трудных поисков, не что иное, как с трудом обретенные ответы на когда-то вставшие перед наукой "вопросы", – то есть если рассматривать дело с чисто логической стороны, – научно разрешенные противоречия. И прежде чем сообщить студенту ответы, надо ясно показать ему, на какие именно вопросы эти ответы были найдены и сформулированы в виде научных основоположений..." [9]. Именно эта сторона дела в вузовских программах почти не представлена. Чаще всего студентам сообщают только результат, оставляя в стороне путь, к нему приведший. Что очень скверно, ибо результат без пути к нему есть труп, оставивший тенденцию позади себя, как справедливо говорил в "Феноменологии духа" Гегель.

Из сказанного следует непреложное общее правило, что учить студента способности мыслить действительно по-человечески, разумно, – значит, учить диалектике, составляющей сущность культуры ума образованного человека, в том числе и культуры профессиональной. "Надо, - заключает Э.Ильенков, - учить умению строго и четко фиксировать противоречие, умению "выдерживать напряжение противоречия", чтобы затем находить этому противоречию действительное разрешение на пути конкретного исследования фактов, а не на пути словесных манипуляций, не замазывать противоречия жизни и науки" [9]. К сожалению, современная педагогика и психология погрузились именно в мир словесных манипуляций – в мир софистики, замазывая реальные противоречия педагогической практики, системы образования вообще. Но эти трудности преодолимы, если философия обретет свое истинное лицо, т.е. станет диалектической и тем самым поможет педагогике и психологии, как и всем прочим общественным наукам, выйти из тупика.

Почему молчат УЧЕНЫЕ советы вузов?

Рассмотрение, как я полагаю, трагической «болезни» педагогики и психологии, а с ними и философии, говорит, что в Минобрнауки не все благополучно с теоретической, в частности с методологической подготовкой, когда здесь «благословляют» на выпуск учебников по общественным наукам, которые заражены, говоря иронически, диареей извращений. Но есть другие интеллектуальные силы. Пусть многим работникам Министерства образования и науки не мешало бы сесть в этом плане за парту ликбеза. Но почему молчат (специально выделяю!) УЧЕНЫЕ советы вузов. Что, это не их прерогатива? Кажется в нашей стране объявлена демократия, а, значит, эти Советы имеют право высказаться о качестве продукции, которую с благословения Минобрнауки предлагают студентам, аспирантам и преподавателям. Ученые советы вузов погрязли в формализме. Господствует обсуждение не научных, а чисто административно-организационных вопросов. Эта проблематика важна. Но почему занимают эти ученые советы позицию страуса в деле рассмотрения содержания преподаваемых дисциплин, где каждый член Совета объязан быть так или иначе компетентным. Разве им трудно отличить истинное от наукообразного, ничего не дающего педагогической и психологической практике?

Спрашивается, какой вуз страны может похвалиться, что у него методологическая подготовка кадров поставлена на должном уровне? Таких нет. Пусто, хоть шаром покати. Может быть менеджерам вузов, облаченным в научные мантии, также необходимо пройти специальный курс ликбеза? В частности не курс школярского обучения, а основательно заняться изучением диалектической логики. Когда-то на кафедрах и в деканатах работали подобные семинары. В советское время они были слишком идеологизированы. Но почему не возродить эту форму сейчас, не обременяя ее рассмотрением, скажем, проблем текущей политики? Особенно в данной подготовке нуждаются молодые кадры. Их же мало кто учить умению мыслить, мыслить на уровне Разума, а не абстрактного или извращенного рассудка. Идя этим путем наше образование, наука России приобрела бы высокую интеллектуальную мощь. Но, видимо, кому-то этот путь невыгоден. Он внушает злобу и ужас. Не пора ли опомниться и излечиться в системе образования и науки от всяких форм диареи извращенных мыслей и слов?

человек противоречие педагогика

Литература

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. – М. – 2003.

2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – Питер. – 2002.

3. Селиванов В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. – М. – 2005.

4. См.: Белоконев Г.П. Коварство «теории» социализации человека// Ректор вуза. – 2008. – №7.

5. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М. – 1997.

6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону. – 1997.

7. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. Книга 1. – М. – 2002.

8. Порус В. О кризисе вузовской философии// Высшее образование России. – 2003. – № 2. –

9. Ильенков Э.В. Современные вопросы образования и воспитания //Вопросы философии. – 1974. – № 2.

10. См.: Тайсумов М.У. Культура мышления: философский анализ. – Ростов-на-Дону. – 1999.