

На правах рукописи



Гура Алена Юрьевна

**ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ИСТИНЫ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

Специальность 09.00.01 – Онтология и теория познания

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Ростов-на-Дону – 2016

Работа выполнена на кафедре философии Кубанского государственного технологического университета.

Научный руководитель: **Хакуз Пшимаф Муратович**
доктор философских наук, профессор

Официальные оппоненты: **Акаев Вахит Хумидович**
доктор философских наук, профессор,
Комплексный научно-исследовательский
институт им. Х.И. Ибрагимова РАН,
главный научный сотрудник
лаборатории языкознания,
литературы и культуры

Данилова Марина Ивановна
доктор философских наук, профессор,
Кубанский государственный аграрный
университет, заведующая кафедрой философии

Ведущая организация: **ФГБОУ ВО «Дагестанский
государственный университет»**

Защита состоится «30» июня 2016 года в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.208.11 по философским наукам Южного федерального университета по адресу: 344065, г. Ростов-на-Дону, пер. Днепроvский 116, ауд. 220

Автореферат разослан «___» мая 2016 года.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, ул. Зорге 21 ж) и на сайте Южного федерального университета по адресу <http://hub.sfedu.ru/diss/announcement/71284a43-96bd-489b-9395-eb48af826d9f/>

Ученый секретарь
диссертационного совета



Браерская А.Ю.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования и постановка проблемы. Проблема истины злободневна во все времена. Истина, писал М. Хайдеггер, имеет значение в метафизике как «нечто непреходящее и вечное, которое никогда не может основываться на мимолетности и бренности человеческого существа»¹.

Истина часто и всеми используемое понятие, многие считают себя знатоками истины и нередко ею владеющими. Тем не менее, существующие толкования истины, начиная от классического ее определения до современных концепций, весьма уязвимы: ни критерий соответствия, ни критерий непротиворечивости, ни критерий очевидности, ни критерий практики не могут быть признаны достаточными и удовлетворительными.

Возникает вопрос, какая характеристика истины является недостающим звеном в этом перечне? Истина - не столько имеющееся наличное достоверное знание, сколько целенаправленный ее поиск. Выражаясь словами Гегеля, «истина не есть отчеканенная монета, которая может быть дана в готовом виде и в таком виде спрятана в карман»². Говорят, что «наука всегда оказывается не права, так как она не в состоянии решить ни одного вопроса не поставив при этом десятки новых». – Не в этом ли проблемность научной истины? Наука всегда опровергает саму себя: Галилей опроверг Аристотеля, Ньютон – Галилея, Эйнштейн – Ньютона. Неполнота, урезанность, недостаточность знания или, иначе говоря, его проблемность образует потенциал, стимулирующий дальнейший поиск истины. Следовательно, критерием истины, ее сущностной характеристикой является проблемность. Однако интерес к истине не всегда равно активен: он временами усиливается, временами затухает. Средством обострения истины, наращивания объема и глубины знаний выступает проблематизация накопленного знания. Проблематизация - это действия по обнаружению проблем, а, следовательно, и новых горизонтов истины. Проблематизация - это преднамеренное, умышленно, специально создаваемое затруднение с целью обострения проблемного видения известных истин, это – формирование «проблемного поля». Проблематизация – это специальный поиск и нахождения нестыковок, противоречий, и всего того, что может стать основой проблемы. По мысли М. Хайдеггера, неистина возникает из сущности истины. Проблематизация – это сознательный перевод истины в неистину, обнажение урезанности, неполноты наличного знания, умение увидеть загадку, парадокс там, где ранее их никто не замечал. Проблематиза-

¹ Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем./ Под ред. А. Л. Доброхотова.— М.: Высш. шк., 1991.— С. 16

² Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии / Пер. с нем. А. М. Водена- СПб.: Наука, 1993. — С. 39 – кн. 1

ция в некотором роде – это рефлексия, движение в обратном направлении от результата-теории к необнаруженным еще противоречиям. Если при создании теории все детали «подгоняются» друг к другу, выстраивается «цельное здание», то во время проблематизации приходится делать нечто парадоксальное – а именно: искать и находить нестыковки, противоречия, неточности, изъяны, «белые» пятна. Это оправдано, ведь только так можно находить новые пределы, «свежие» границы известного. Проблематизация выступает как «ядерный процесс», запускающий мыслетворчество.

Проблематизация противостоит стабильности, неизменности знаний, следованию сложившимся научным традициям и нормам, когда наличное знание удовлетворительно объясняет явления объективного мира. Результат проблематизации – нахождение и формулировка проблемы. Проблема отражает наличие нерешенной задачи.

Проблематизация реализуется через вопрошание. Вопрошание «ломает» уверенность, «расщепляет» готовое знание, разрушает культурный бастион. Вопрошать – значит задавать вопросы. Столкновение человека с неизвестным неминуемо приводит к спрашиванию, что является предварительным условием познания. Вопрос указывает на неполноту знания, разграничивает знание и незнание, обозначает область и направление возможного поиска, побуждает к познанию. Следовательно, искусство задавать правильные вопросы – базовое умение. Без навыков задавания вопросов невозможен успех во многих сферах человеческой деятельности.

Сказанное верно и по отношению к педагогическому вопросу. Значение вопроса в учебном познании трудно переоценить: учебное познание начинается с вопроса и заканчивается разрешением вопроса – получением нового знания. Однако педагогический вопрос становится действенным инструментом познания только при условии его правильной, корректной формулировки. Между тем на практике нередки случаи, когда задаваемые в учебном процессе вопросы, по сути, не являются вопросами. Вместо того чтобы выражать вопросы в соответствующих вопросительных предложениях, их обозначают терминами: «Культура и цивилизация»; «Социальная сфера общества», «Проблема человека в философии»; «Философия Гераклита». Эти вопросы в содержательном отношении весьма состоятельны, но здесь, скорее, перечисление тем, разделов, параграфов из учебника, но не вопросы. Они закрыты, известное и неизвестное в них не различимы, следовательно, не выводят за пределы известного и не фиксируют неизвестное-искомое. «Всякий подлинный вопрос требует открытости, - настаивал Х.-Г. Гадамер. - Если она отсутствует, то вопрос остается, в конечном счете, лишь видимостью вопроса, лишенной подлинного смысла. Нам знакомо это по педагогическим вопросам, своеобразная сложность и парадоксальность которых заключается в том, что они представляют собой вопро-

сы без действительно спрашивающего»³. Кроме того, вопросы не могут быть «обезличены», в них всегда «присутствует» спрашивающий, спрашиваемое, опрашиваемый. «Постановка вопроса может быть правильной или ложной,- продолжал далее Х.-Г. Гадамер,- в зависимости от того, проникает ли она в сферу действительно открытого или нет. Ложной мы называем такую постановку вопроса, который не достигает открытого, но, удерживая ложные предпосылки, лишь закрывает его»⁴. В вопросах типа «Милетская школа философии», «Этика И. Канта», «Проблема детерминизма», «Субъективный идеализм Дж. Беркли и Д. Юма», «Культура Древней Индии» искомое не обозначено, поэтому «никакой ответ на них не может быть признан правильным и достаточным: с одной стороны, о чем бы экзаменуемый не говорил, это будет по теме, а с другой стороны, сколько бы он не говорил, сказанное им может оказаться для экзаменующего недостаточным, ибо в этих вопросах не содержится эталон того, что может быть ответом»⁵. Подобные педагогические вопросы, пользуясь словами Х.-Г Гадамера, следует назвать «непедагогичными».

Чем мотивировано недостаточное внимание к педагогическому вопрошанию как форме проблематизации в познании? В чем причина такой практики задавания «невопросов»? Во-первых, постановка вопроса – дело нелегкое. Известно, что к открытиям, сделанным благодаря сократическим диалогам Платона, относится и тезис о том, что, несмотря на общепринятое мнение - вопрос труднее ответа. Когда собеседники Сократа в беседе с ним попадают в затруднительную ситуацию, они совершают попытки изменить его тактику задавания вопросов и сами претендуют на роль спрашивающего – именно тогда они окончательно терпят неудачу. Во-вторых, в педагогической практике укоренилось ложное, на наш взгляд, мнение, согласно которому в обучении главное – получить «утвердительное» знание. При индустриально-конвейерной организации образования обучаемым сообщают многочисленные ответы без вопросов, несправедливо забывая о том, что окружающий мир не ограничивается тем, что нам известно о нем: помимо того, что уже известно существует многое неизвестное, непознанное, неопределенное как основа всего познанного и определенно-го. В свете глобальных изменений, связанных с присоединением к болонскому процессу, подобная практика недопустима. Это исключает пассивные, «некомпетентностные» формы работы с обучающимися. В-третьих, обучающий, стремясь быть правым, непререкаемым авторитетом в глазах учащихся, считает спрашивание менее значимым, чем ответствование.

³ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988. – С.428

⁴ Там же

⁵ Ряшенцева А.Ю. Педагогический вопрос: от правил к искусству // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ, - 2011. №3 (85). – С. 61

Возникает парадоксальная ситуация, о которой писал еще Ф. Бэкон: «...До сих пор науки преподаются таким образом, как будто и учитель, и ученик, словно по уговору, взаимно стремятся к заблуждениям. Ведь тот, кто учит, стремится в первую очередь к тому, чтобы вызвать максимальное доверие к своим словам, а вовсе не к тому, чтобы найти наиболее удобный способ подвергнуть их проверке и испытанию; тот же, кто учится, стремится немедленно получить удовлетворяющие его сведения и вовсе не нуждается ни в каком исследовании⁶». Такое положение отчасти сохраняется и сейчас.

Вышесказанное позволяет констатировать: настоятельная потребность в нахождении надежного средства обострения истины, в том числе и через педагогическое вопрошание, до сих пор не реализована в целостной концепции.

Степень научной разработанности проблемы. Проблема истины не потеряла своей актуальности и по сегодняшний день. Человечеству в целом и каждому человеку в отдельности важно знать, в каком мире в данный момент он живет – истинном или ложном (онтологическая истина), истинны или ложны его знания – чувственные и рациональные (гносеологическая истина), что из себя представляет его «духовное богатство» (экзистенциальная истина) и каковы результаты его деятельности (прагматическая истина), каковы его идеалы и ценности (аксиологическая истина). В рамках гносеологической парадигмы все концепции истины едины в одном – истина есть свойство знания, а не объекта познания. При этом одни теории дают определение истины, а другие устанавливают правила употребления слова «истина». Классическую линию понимания истины как соответствие мысли (высказывания) и действительности (вещи) поддерживали Аристотель, представители средневековой философии, философии Нового времени. Истину как очевидность представляли Р. Декарт, Ф. Brentano, Э. Гуссерль. Опытную подтверждаемость истины отстаивали Дж. Локк и М. Шлик. Семантическая теория говорила о сущности истины в контексте порождения семантического парадокса (А. Тарский). Неклассические концепции предлагали оперировать категорией истина как результатом соглашения (Конвенциональная теория А. Пуанкаре, Т. Кун); как свойством согласованности знаний (Когерентная теория Р. Авенариус, Э. Мах); как полезностью знания (Прагматическая теория Ч.С. Пирс). Дефляционная и перформативная теория устанавливала правила употребления понятия «истина» (А. Айер, М. Даммит, П. Ф. Стросон).

Таким образом, открывается спорная, противоречивая, многомерная природа истины, которая, на наш взгляд, убедительно обнаруживает себя в проблемности как сущностной характеристики истины.

⁶ Бэкон Ф.: соч. в 2-х т. /Ф. Бэкон; сост., общ. ред. и вступит. статья А.Л. Субботина. – М.: Мысль, 1977. – С. 327 – 1 т.

Проблемность истины постигается в процессах проблематизации в форме вопрошания. Человек вопрошал всегда, в том числе и в педагогической деятельности. На сегодняшний день по отношению к вопросу в учебном познании существуют достаточно многочисленные исследовательские подходы, которые чаще всего замыкаются на изучении и осмыслении его отдельных проявлений, иногда просто сводящих вопрос к понятиям проблемы, задачи. Интерес к вопросу и ресурсам вопрошания в педагогической практике реализуется в различных направлениях философской, психологической и педагогической мысли, ценных для данного исследования.

Интересные образцы предфилософского вопрошания мы находим в таких письменных памятниках Древнего Египта, как «Беседа разочарованного со своим духом»; в памятниках культуры Месопотамии, в памятниках культуры Древней Индии содержатся: а) сомнения в существовании богов («Нет Индры, - иные говорят, - кто его видел? Кого воспевать нам? Где он? ... - нет его»); б) постановка первых философских вопросов («Откуда возникло мироздание?») – Ригведа; в древнекитайской книге «Чжуан-цзы» ставятся вопросы: «Существует ли в Поднебесной высшее счастье? Чего домогаться и от чего отказаться? Что любить, а что ненавидеть?».

Развитие вопросно-ответной формы мышления происходило благодаря усилиям «семи мудрецов», и представителям древнегреческой философской мысли – Сократу, Платону, Аристотелю. «Гномы» «семи мудрецов» существовали в виде восклицательных и повествовательных предложений, высказанных в потенциально вопрошающей форме: «Что трудно? – Познать самого себя». Эту традицию продолжал Сократ. Он наглядно продемонстрировал «работу» вопроса, который помогал «рождению» истины. Об особенностях правильной постановки вопроса, о должном поведении «вопрошающего» и «отвечающего» писал Аристотель. Вслед за Сократом и Платоном он рассматривал вопрос как основу диалога, вскрыл противоречивую природу вопроса.

Определенную ясность в понимание условий постановки вопроса внесли представители философии Нового времени Ф. Бэкон и Р. Декарт. Ф. Бэкон указал на необходимость наличия определенного знания для постановки вопроса. Он обращался к очевидным проблемам в науке, при помощи которых демонстрировал способы задавания вопросов. Ф. Бэкон был убежден, что человек, не владеющий знаниями в определенной области, не способен формулировать вопросы и успешно ими оперировать. Р. Декарт дал определение вопроса: «под вопросом мы разумеем все то, в чем отыскивается истинное и ложное»⁷, разработал структуру вопроса: «во-первых, во всяком вопросе с необходимостью должно быть нечто неизвестное, ибо иначе не стоило бы и задаваться им; во-вторых, само это не-

⁷ Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. /Сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. - М.: Мысль, 1989. – С. 127 – 1 т.

известное должно быть каким-либо способом обозначено, ибо иначе мы не были бы побуждаемы отыскивать именно его скорее, чем что-либо другое; в-третьих, оно может быть обозначено так только через посредство чего-то другого, являющегося известным»⁸. Далее Декарт проводит различие между совершенными и несовершенными вопросами: совершенный вопрос отличается тем, что в нем хорошо просматривается затруднение. Получив совершенный вопрос, советует Р. Декарт, «прежде всего надо постараться отчетливо уразуметь, что в нем отыскивается»⁹.

Логический подход к исследованию категории вопроса избрали следующие представители зарубежной философской мысли XVIII-XX вв.: Г. Лейбниц, Э. Кондильяк, Г. Харре, Э. Гортари, Я. Хинтиikka, Н. Белнап и Т. Стил, К. Айдукевич. Вопрос в их работах рассмотрен с формально-логической стороны, вскрыты типология, структура и свойства вопроса, показана мотивационная и контролирующая функция вопроса. Э. Гортари в изучении вопроса исходил из его противоречивой, диалектической природы. Финский логик и эпистемолог Я. Хинтиikka концептуализировал свои представления о вопросно-ответном мышлении в интеррогативной (проблеморазрешающей) модели науки, «проблеморазрешающую мощьность теории» которой видел как «вопросоответчающую мощьность теории»¹⁰.

Пониманию и исследованию логической стороны категории вопроса, изучению вопроса как особой формы мысли посвящены работы таких отечественных логиков как Ф. С. Лимантов, П.С. Попов, Т.В. Таванец, Н.И. Жинкин, Н.И. Кондаков, Ю.А. Петров, Ю.И. Зуев, В.Ф. Берков, П.С. Попов фиксирует различия и сходства вопроса и суждения, утверждает, что вопрос и суждение (и то, и другое) отливаются в форму предложения. Н.И. Жинкин различает вопрос и вопросительное предложение, представляет вопрос как «разновидность речевого действия». Н.И. Кондаков представляет вопрос как задачу, требующую ответа.

Определяющее влияние на формирование исследовательской позиции диссертанта оказали работы В.Ф. Беркова, раскрывающие логико-гносеологическую природу вопроса - «Вопрос как форма мысли» и «Логика вопросов в преподавании». В.Ф. Берков рассматривает проблему вопроса в истории философии, он определяет роль вопроса в познании, обозначает языковые средства выражения вопроса, выявляет взаимосвязь вопросов и ответов, разбирает необходимые условия постановки вопросов.

Представители философии диалогизма в начале XX века начинают связывать вопрошание с процессом понимания. Постигая прошлый опыт, как утверждает М.М. Бахтин, исследуя и анализируя текст любого языко-

⁸ Там же, С. 128

⁹ Там же, С.127

¹⁰ Hintikka J. i On the logic of an interrogative model of scientific inquiry. – Synthese, 1981, vol. 47 № 1.

вого сообщения, у нас возникают вопросы, которые и направляют дальнейший процесс по достижению понимания. Понимание и вопрошание, смысл и вопросы оказываются в одной логической цепочке: «без своих вопросов нельзя творчески усвоить чужую мысль»; «смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла»; «ответный характер смысла. Смысл всегда отвечает на какие-то вопросы. То, что ни на что не отвечает, представляется нам бессмысленным, изъятым из диалога»¹¹.

Концепция диалогизма оказала воздействие на становление таких направлений философской мысли, исследующих отдельные стороны специфики вопрошания, как: экзистенциализм (С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер), феноменология (Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, Э. Левинас, Э. Гуссерль, А. Пфендер, Р. Ингарден), герменевтика (Р.Дж. Коллингвуд, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Л. Витгенштейн).

Ряд авторов рассматривают вопрос как герменевтическое средство понимания текстов, людей, самого себя, происходящих событий (Р.Дж. Коллингвуд, Х.-Г. Гадамер). Р. Дж. Коллингвуд утверждает, что «доктрина философа - суть ответов на вопросы, который он задает самому себе. Поэтому всякий, кто не понимает этих вопросов, не может надеяться на то, чтобы понять его доктрину. Любой человек может понять любую философскую доктрину, если сумеет ухватить те вопросы, на которые автор отвечает»¹². Один из основоположников философской герменевтики Х.-Г. Гадамер в своей «логике вопроса и ответа» указывает на необходимость предварительного вопроса для всякого познания и всякого речения – знание открывается с помощью вопроса. Он анализирует природу вопроса: «подлинный вопрос требует открытости», изучает внутреннюю взаимосвязь вопроса и ответа; говорит о том, что понимание всегда выходит за рамки простого воспроизведения чужого мнения. Например, понимание вопроса неразрывно связано с пониманием предпосылок вопроса: «понять вопрос – значит поставить его, понять мнение – это понять его как ответ на некий вопрос»¹³.

Своеобразный взгляд на проблему вопрошания представляет известный юнгианский аналитик Джеймс Холлис в книге «Жизнь как странствие. Вопросы и вопросы». Уникальная жизнь каждого человека становится более масштабной благодаря вопросам. Живя вопросами, мы начинаем лучше понимать себя, легче определиться с ориентирами, найти смысл своего существования, справиться с тяготами и лишениями утверждает автор.

¹¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. - С.369-370.

¹² Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. - С.339.

¹³ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. - М.: Прогресс, 1988. - С.441.

Взаимосвязь вопроса и смысла исследует доктор философских наук, профессор П.М. Хакуз в работе «Проблемный анализ науки и философии». Вопрос – это инструмент, позволяющий «извлекать» смысл, что можно выразить формулой: «смысл = текст + вопрос»¹⁴. Вопрос сам по себе не есть смысл, он только его символизирует. Носителем смысла является «не-что более сложное, в котором текст служит ответом на поставленный вопрос»¹⁵.

Современный взгляд на логическую природу вопроса отражен в работах философа, проф. Ю.В. Ивлева, специалиста в области логики, философии науки, теории аргументации, философии истории А.А. Ивина и российского социолога и философа, доктора социологических наук, профессора Л.Я. Аверьянова.

Л.Я. Аверьянов в работе «Почему люди задают вопросы?»¹⁶ коцептуализировал взгляды на проблему вопроса в истории философии, вскрыл смысловую и логическую структуру вопроса, показал современное состояние проблемы вопроса, представил классификацию вопросов и соотношение известного и неизвестного в вопросе.

В связи с вышеизложенным он задает резонный вопрос – почему за тысячелетия существования философии вопросу не было уделено достаточного внимания? «Старая логика не случайно обходила такую важную логическую форму, как вопрос, – писал Э.В. Ильенков. – Ведь реальные процессы, реальные проблемы, возникающие в движении исследующей мысли, всегда вырастают перед мышлением в виде противоречий в определении, в теоретическом выражении фактов»¹⁷. По мнению Л.Я. Аверьянова, проблема вопроса не существовала в философии и логике только потому, что «вопрос не вписывался в систему дедуктивного мышления»¹⁸. Вопрос заставлял сомневаться в ее универсальности, а особенно в принципе непротиворечивости мышления. Противоречивая природа вопроса отражала противоречивость объективного мира. Возможно, что найдутся и другие объяснения невнимания философии и логики к вопросу.

Предпосылками к формированию интереса к вопросу в обучении послужили работы Я.А. Коменского, С.И. Гессена, Дж. Брунера, Е.Н. Ильина, К.Д. Ушинского, С.Л. Рубенштейна, В.А. Сухомлинского.

¹⁴ Хакуз П.М. Проблемный анализ науки и философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – Екатеринбург, 1999. – С. 31.

¹⁵ Там же, С. 30.

¹⁶ Публичная Электронная Библиотека [Эл. ресурс] / <http://www.plib.ru/>; Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? – Электр. издание. – М.: Публичная Электронная Библиотека, 1997. – Режим доступа: <http://www.plib.ru/>, свободный.

¹⁷ Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – С. 269

¹⁸ Публичная Электронная Библиотека [Эл. ресурс] / <http://www.plib.ru/>; Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? – Электр. издание. – М.: Публичная Электронная Библиотека, 1997. – Режим доступа: <http://www.plib.ru/>, свободный.

Имеющиеся высказывания о педагогическом вопрошании в основном сводятся к указанию на значение вопроса в педагогическом процессе. Например, Ян Амос Коменский в своей теории развивающего обучения проводит мысль, согласно которой у детей 12-15 летнего возраста нужно развивать любознательность, делая упор на познание окружающего мира путем прогулок, экскурсий, чтобы ребенок сам мог отвечать на возникающие вопросы. Мишель Монтень в «Опытах» говорит о том, что учитель должен спрашивать ученика, через вопросы испытать его знания. И. Песталоцци советовал «интенсивно повышать силы ума» учеников естественно через вопросы. К.Д. Ушинский полагал, что для развития самостоятельности мышления учащихся как нельзя лучше подходит сократический метод вопросов и ответов. Эффективность беседы с учениками зависит от характера задаваемых вопросов. Вопросы должны быть четкими, ясными, доступными для понимания учащихся, ибо хорошо понятый вопрос – половина ответа. Для этого вопросы заранее должны быть хорошо продуманы учителем. С.И. Гессен говорил о необходимости перехода от утверждающей к вопрошающей парадигме. По мнению А.М. Матюшкина, задача педагога состоит в обосновании и обозначении затруднения (противоречия) и представления проблемы в форме проблемного вопроса, ибо без вопросов ученик становится «интеллектуальным иждивенцем». Е.Н. Ильин утверждал, что «труд учащегося облегчаю трудным вопросом, ответ на который вслед за натугой ума и души несет желаемое облегчение – отдых». Он предлагал достигать обоснованной трудности вопроса, которая должна быть соразмерна интеллектуальным возможностям учащихся. Только в таком случае познавательное затруднение активизирует познавательную деятельность и побуждает к поисковой работе. В.Ф. Берков разработал логические правила применения вопросов в обучении, ввел понятие «вопроса с ограниченной до минимума суггестией», показал значимость вопроса в качестве дидактического средства активизации познавательной деятельности учащихся. Вопрос - необходимое звено в цепи движения от незнания к знанию, от неполной информации к более полной осведомленности.

Многочисленные обращения к вопрошанию как психолого-педагогическому феномену мы находим в работах представителей проблемного и эвристического обучения В.И. Андреева, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, П.Ф. Каптерева, Т.В. Кудрявцева, А.Д. Короля, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконя, М.Н. Скаткина, Д. Б. Эльконина, А.В. Хуторского и др. В фокус внимания этих исследователей попадает диалогичность как проблема современного образования и проблема организации обучения при помощи вопросно-ответных процедур.

Резюмируя вышесказанное, надо сказать, что разработок по педагогическому вопрошанию очень мало. Упоминание об «истинно педагогиче-

ском вопросе», как было показано выше, мы находим у Г.-Х. Гадамера. По этой тематике интересные рассуждения имеются у П. М. Хакуза в статье «Методология и искусство педагогического вопрошания».

Отдавая должное достигнутому, нельзя не сказать, что в философской литературе отсутствует целостная концепция проблематизации истины, в том числе через педагогическое вопрошание. Настоящее исследование может закрыть этот пробел.

Объект исследования – познавательный процесс, его особенности и возможности.

Предмет исследования – проблематизация истины (через педагогическое вопрошание).

Целью исследования является разработка целостной концепции проблематизации истины в познавательном процессе.

Достижение поставленной цели реализуется последовательным решением следующих исследовательских задач:

- истолковать проблемность как свойство истины;
- показать, что проблематизация является средством обострения (активизации) истины;
- рассмотреть вопрошание как форму проблематизации истины;
- изобразить «легкую» трудность и «открытость» как характеристики педагогического вопроса, делающие его эффективным механизмом активизации истины;
- представить вопросительное предложение как адекватную форму выражения педагогического вопроса.

Теоретико-методологические основы исследования. Общей методологией исследования стали единство принципов исторического и логического подходов, теория диалектики, общие принципы наукоучения и герменевтики. Приводимые сведения историко-философского и научного характера, ссылки на отечественных и зарубежных авторов подчинены позитивному анализу поставленных проблем.

Логическое построение работы подчинено осмыслению критериев истины: важнейшим качеством истины выдвигается проблемность, а в силу того, что истина проблематична (проблемна), становится возможным обострение ее неполноты, что и составляет содержание проблематизации истины.

Проблематизация истины осуществляется в различных формах, в том числе через педагогическое вопрошание. На основе анализа природы педагогического вопроса было установлено, что «легкая» трудность и «открытость» делает педагогический вопрос эффективным механизмом активизации истины.

Анализ различных точек зрения на педагогический вопрос, рефлексия наработанного педагогического опыта и опыта коллег по кафедре филосо-

фии позволили дать определение понятию «педагогическое вопрошание» и сформулировать некоторые правила корректной постановки педагогического вопроса и обострения истины.

В результате использования общих принципов логики и герменевтики сформулированы оригинальные педагогические вопросы, которые образуют личный опыт обострения истины, ими же логически завершается предпринятое исследование.

Научная новизна исследования.

В диссертации разработана целостная концепция проблематизации истины в познавательном процессе. Она представлена в следующих положениях:

- проблемность определена как сущностная характеристика истины;
- установлено, что проблематизация - действие по обострению (активизации) истины;
- вопрошание предстает как форма проблематизации истины;
- педагогическое вопрошание - разновидность проблематизации истины;
- выявлены два главных свойства педагогического вопроса - «легкая» трудность и «открытость»;
- усмотрение педагогического вопроса происходит через демаркацию знания и незнания;
- вопросительное предложение служит адекватной формой выражения педагогического вопроса.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Анализ проблемы толкования истины и ее критериев показал, что истина не столько готовое, устоявшееся знание, сколько процесс ее активного поиска. Как следствие, в качестве сущностной характеристики истины может быть избрано ее свойство – проблемность. Проблемность, проблематичность отражает урезанность, недостаточность, бедность, неполноту наличных знаний, и она является свойством, наилучшим образом характеризующим динамику развития истины.

2. Проблематизация есть действие по активизации истины, по обнаружению ее неполноты. Сущность проблематизации заключается в умышленном, преднамеренном создании затруднения с целью обострения проблемного видения известных истин; формирования «проблемного поля», для специального поиска и нахождения нестыковок, противоречий, и всего того, что может стать основой проблемы.

3. Рассмотрение вопрошания как формы проблематизации истины предполагает настроенность, заостренность нашего сознания на неизвестное, на невидимую сторону предмета, и в итоге формирует вопросительное отношение к миру, к себе, к другим; Вопрошание – это спрашивание, «радикальная вопросительность», но не только спрашивание: вопро-

шание - еще и настроенность на спрашивание, «задетость» неизвестным, поиск возможностей задать вопросы.

4. Педагогическое вопрошание служит разновидностью проблематизации истины. Педагогическое вопрошание – это процедура спрашивания; вопрошание, «работающее само на себя», порождающее новые вопросы как некие ступени познания. Вопрошание (научное, философское, религиозное), доведенное до методологического уровня, когда само вопрошание становится предметом подражания, научения, рефлексии делается педагогическим.

5. Педагогический вопрос в полной мере реализует свои функции в ситуации обладания двумя свойствами - «легкая» трудность и «открытость». Вопрос должен быть лаконичным (не длинным), ясным, недвусмысленным, чтобы сфокусировать внимание опрашиваемого на узнавание и распознавание неизвестного-искомого; вопрос должен предоставлять возможность развернутого творческого поиска ответа; в вопросе должны быть представлены условия поиска искомого; другими словами, очерчено мыслительное «пространство», в котором можно найти искомое.

6. Усмотрение и формулировка педагогического вопроса происходит через демаркацию знания и незнания. Вопрос высвечивается в результате взаимоперехода («игровых манипуляций») знания и незнания на основе установленного алгоритма.

7. Без адекватной формы выражения педагогический вопрос лишается своей значимости как формы проблематизации истины. Вопросительное предложение служит наиболее удачной, естественной, «заостренной» формой выражения педагогического вопроса, предельно мотивирующей активный мыслительный поисковый процесс.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты вносят определенный вклад в философское осмысление проблемы критериев истинности знания, позволяют выявить сущностную характеристику истины – проблемность. В исследовании проанализированы основные приемы обострения истины в познавательном процессе, демонстрируется форма проблематизации истины – вопрошание. Сформулировано определение, отражающее специфику проблематизации истины в учебном познании, – педагогическое вопрошание. Декларируется воплощение педагогического вопрошания в педагогическом вопросе, обладающим свойством «легкая» трудность.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы диссертации могут быть применимы для разработки лекционных курсов и планов семинарских занятий для дисциплин гуманитарного цикла, в лекциях и спецкурсах по проблемам истины, использованы при написании учебных пособий по философии, истории и философии науки, психологии и педагогике.

Апробация результатов исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования обсуждались на кафедре философии КубГТУ. Результаты диссертационного исследования докладывались на XIV Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные процессы в высшей школе», Краснодар, 2008; X Международной научно-практической конференции «Система ценностей современного общества», Новосибирск, 2010; Международной научно-практической конференции «Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии», Пенза, 2010; V Международной научной конференции «Научный потенциал XXI века», Ставрополь, 2011.

Материалы диссертации использовались при разработке лекционных курсов и семинаров по философии, психологии и педагогике. Результаты исследования изложены в двенадцати публикациях, 6 из них – в журналах, рекомендованных ВАК РФ, общим объемом 5,3 п.л.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, каждая из трех параграфов, заключения и списка литературы, включающего 131 источник. Общий объем - 148 стр.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы диссертационного исследования, определены его объект, предмет, цель и задачи, степень изученности проблемы, описана методология предпринятого исследования, отражена научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Проблематизация как энергия познания» выявлена причинно-следственная связь между понятиями «проблемность истины» и «проблематизация истины»: потому как по своей сути истина проблематична (проблемна) достижимым становится обострение ее неполноты как действия, отражающего содержание проблематизации истины.

В параграфе 1.1 **«Проблемность – сущностная характеристика истины»** автор приходит к выводу, что ни один из известных и признанных критериев истины, таких как соответствие знания действительности, непротиворечивость, самосогласованность (когерентная теория), практическая значимость (полезность), опытная подтверждаемость, не проясняет ее (истину) во всей полноте. Проблемность является той недостающей характеристикой, которая позволяет закрыть этот пробел. Проблемность, проблематичность - это урезанность, недостаточность, бедность, неполнота наличных знаний. Недаром наука постоянно опровергает саму себя: Галилей «усовершенствовал» Аристотеля, самого Галилея «улучшил» Ньютон, а Эйнштейн сделал механику Ньютона частным случаем теории относительности.

Другой пример. Известно, что в течении 19 века физика основывалась на волновой теории света. В начале 20 века были обнаружены факты, доказывающие ее недостаточность и ограниченность; установлено, что свет имеет одновременно и волновую и корпускулярную природу. Однако односторонняя волновая теория позволила сделать массу важных открытий и объяснить множество оптических явлений.

В пользу проблемности истины говорит и следующий факт: сейчас подвергается критике святая святых - теория относительности А. Эйнштейна. Два современных немецких исследователя Г. Галецки и П. Марквардт в работе «Реквием по частной теории относительности» подвергли критике теорию А.Эйнштейна. Доказательства фундаментального принципа постоянства скорости света и преобразования Лоренца были ими признаны недостаточными ввиду существования их только в теории. Следовательно, делается вывод, «теория относительности устарела»¹⁹.

Сказанное позволяет констатировать: неполнота знания - это «не его «дефект», а искомая ценность, позволяющая знанию приобрести полноту своих смысловых континуумов» (М.Фуко). В таком контексте история науки предстает как история постановки и решения проблем, в которой новые проблемы показывают «уязвимость» прежних решений, что говорит о принципиальной проблемности истины. Истина есть процесс постановки и решения все новых и новых проблем, в котором одновременно воссоздается и преодолевается ее проблемность.

Во втором параграфе **«Проблематизация как процесс обострения истины»** определено понятие «проблематизация» и показана ее роль в активизации истины. Дело в том, что интерес к истине не всегда равно активен: он временами усиливается, временами затухает. Средством активизации истины, следовательно, методом наращивания объема и глубины знаний выступает проблематизация. Например, проблематизация механики И. Ньютона, в конечном счете, привела к созданию специальной теории относительности А.Эйнштейна. В свою очередь, проблематизация специальной теории относительности А. Эйнштейна, возможно, станет причиной дальнейшего развития науки.

Впервые понятие «проблематизации» ввел М.Фуко. В его толковании «проблематизация» возникает как «включение той или иной вещи в игру истинного и ложного»²⁰. Проблематизация – это специальное действие по обнаружению неполноты истины. Неистина, по мысли М.Хайдеггера, возникает из сущности истины. Сознательный перевод истины в неистину, обнажение урезанности, неполноты наличного знания, видение загадки,

¹⁹ Голяндин А. Немецкие ученые утверждают: теория относительности Эйнштейна лжива! // Знание-сила. – 2002. – №01 (895). – С.8-10

²⁰ Castel R. Problematization as a Mode of Reading History // Foucault and the Writing of History / Ed. by J. Goldstein. — Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. — С.10

парадокса там, где их никто не замечает, составляет содержание проблематизации. Превращение известного в проблему, нахождение в известном неизвестного – суть проблематизации.

Проблематизация - достижение даже более значительное, чем решение проблемы, ибо выводит нас из состояния лени и благодушия, пробуждает нас от «догматического сна», раскрывает новые грани истины. Проблематизация в некотором роде есть рефлексия, движение вспять, ход в обратном направлении от истины к обнаруженным еще противоречиям. Если зрелая теория напоминает цельное здание, в котором все детали как бы «подогнаны» друг к другу, то проблематизация предстает как нечто парадоксальное, а именно: поиск и нахождение в известном противоречий, нестыковок, неточностей, изъянов, белых пятен. Искомый результат проблематизации – нахождение и формулировка новой проблемы.

Проблематизации противостоят незыблемость, стабильность знаний, сложившиеся научные традиции и нормы, когда наличное знание удовлетворительно объясняет явления мира.

Существуют различные приемы проблематизации истины: рефлексия – движение от результата к истокам с целью нахождения возможных ошибок; включение известного в иной контекст и выявление новых смыслов; «столкновение» идей и доведение до абсурда имеющиеся расхождения в понимании ключевых положений науки для обнаружения трудностей; «ломка» ориентиров ложного и истинного, осмысление «предмета» в качестве объекта мыслительной деятельности; актуализация (от лат. *actualis* - деятельный) - выделить из массы знаний фрагмент и сделать его злободневным. Например, обоснование актуальности диссертационного исследования есть не что иное, как проблематизация истины. Названные процедуры «запускают» мышление, помогают найти «свежие» границы, новые пределы известного.

В третьем параграфе **«Вопрошание – форма проблематизации истины»** показано, что проблематизация реализуется через вопрошание.

«Вопрошание» – что это за термин, что он означает? В первом приближении вопрошание можно определить как фиксирование неполноты знания в той или иной области в вопросе. В философском словаре вопрошание (*Fragen*) определяется как «языковое выражение наличия пустоты (*horror vacui*) в познавательном стремлении, в результате которого расширяются знания о конкретной предметной области»²¹. Вопрошание есть спрашивание. «Искусство вопрошания, - пишет, - Х.-Г. Гадамер, - есть искусство спрашивания, то есть искусство мышления»²².

²¹ Философский словарь/ под ред. Шишкова Г., под общ. ред. В.А. Малинина. – 22-е перераб. изд. – М.: Республика, 2003. – С.83-84

²² Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики/ Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988.-С.431

Вопрошание – это вопросительное отношение к миру, к себе, к другим, к сказанному, к прочитанному, к услышанному. «Вопросительность – это пытливость ума, заинтересованность в том, чтобы разобраться в предмете, для чего необходим выход за его рамки и обретение тем самым смысла, ибо смысл всегда находится за пределами. Вопрошание – настроенность, заостренность нашего сознания на неизвестное, на невидимую сторону предмета. Знание состоит из позитивного, содержательного знания и незнания. Вопрошание имеет место тогда, когда позитивное знание высвечивает незнание в форме вопроса»²³. В этом контексте интересен следующий случай: характеризуя научную деятельность А.М. Бутлерова, Д.И. Менделеев написал: «Все время его работы были направлены к тому, чтобы во всем видимом и осязаемом увидеть сторону невидимого, постигнуть и разработать ее до конца. Ему было свойственно стремление проникнуть через видимое в невидимый мир тех химических процессов, которые он изучал. Задача теоретической химии состоит не в описании отдельных частей химии, а, исключительно, в изложении того невидимого, что в химизме проявляется». В понятиях и суждениях «на первый план выступает то, что известно о предмете, а не то, что в нем неясно»²⁴. А то, что неизвестно в предмете, представлено в вопросе.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что вопрошание – это спрашивание, «радикальная вопросительность» (Х.-Г. Гадмер), но не только спрашивание: вопрошание – еще и настроенность на спрашивание, «задетость» неизвестным, поиск возможностей задать вопросы, установка на нахождение не прозвучавших еще вопросов, постоянная готовность отыскания и идентификации все новых вопросов. Вопрошание – это жажда познания, «безмолвное напряжение, страсть, стремление узнать».

Интегральным условием вопрошания выступает знание о своем незнании: Вопрошание «есть движение, в котором мы, зная о собственном незнании, стремимся к дальнейшему знанию» (Э. Корет).

«Вопрошание противостоит мнению, его антипод. Мнение – это представление некоторой реальности, некий «первичный» взгляд, брошенный на предметы. Во мнении всегда доминирует убеждение человека в своей правоте: оно изначально не допускает иной мысли, кроме своей собственной, здесь нет места ни рефлексии, ни сомнению. Мнения – сфера предрассудков, которая удерживает разум в плену, ставит ему пределы»²⁵. Наперекор устойчивости мнений спрашивание приводит в состояние нерешитель-

²³ Хакуз, П.М., Гура А.Ю., Лакербай З.К. Вопрос как исполнение вопрошания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». - Майкоп: изд-во АГУ, - - 2014. - №4 (148). - С. 23

²⁴ Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении / В.В. Заботин.- Владимир: Владимирский педагогический институт, 1973. - С.33-34

²⁵ Хакуз, П.М., Гура А.Ю., Лакербай З.К. Вопрос как исполнение вопрошания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». - Майкоп: изд-во АГУ, - - 2014. - №4 (148). - С. 24

ности, сомнения и тревоги. «Искусством» спрашивания обладает тот, - писал Гадамер, - кто способен противостоять господствующему мнению, стремящемуся замаять вопрос»²⁶. «Мнение подавляет вопрос. Тот, кто полагает, что он все знает лучше, вообще не способен спрашивать. Чтобы быть в состоянии спрашивать, следует хотеть знать, знать о своем незнании»²⁷.

Как проблематизация реализуется через вопрошание? На это Х.-Г. Гадамер пишет: «Искусство введения беседы есть, таким образом, искусство испытания чужого мнения. Но искусство испытания есть искусство спрашивания»²⁸. Через вопрошание проводится испытание истины на «прочность». Пригожин И.Н., Стенгерс И. в работе «Порядок из хаоса» свидетельствуют о том, что М. Хайдеггер теорию называет вопрошанием. «То, что мы называем научной «теорией», представляет, по Хайдеггеру, не более чем способ вопрошания вещей, с тем чтобы подчинить их себе»²⁹. Если теория есть вопрошание предмета с целью его подчинения, то вопрошание истины – это ее испытание для обнаружения неполноты.

Вторая глава **«Педагогическое вопрошание как разновидность проблематизации истины»** посвящена раскрытию тезиса о том, что проблематизация истины случается через педагогическое вопрошание. Но для этого педагогический вопрос должен быть наделен двумя свойствами - «легкая» трудность и «открытость».

В параграфе 2.1 **«Легкая» трудность – свойство педагогического вопроса»** автор описывает превращение трудного педагогического вопроса в вопрос с «легкой» трудностью.

Что означает «легкая трудность» вопроса и как она достигается? Известно, что вопрос формулируется на базе знания, что в вопросе содержится особое знание, (метазнание), высвечивающее неизвестное. В разработанной Декартом структуре вопроса для нас важно то, что неизвестное должно быть обозначено посредством чего-то другого, являющегося известным. «Степень совершенства вопроса Р. Декарт напрямую связывает со следующим: неизвестное во всех отношениях должно быть определено настолько, что отыскивалось бы только то, что нужно. Из этого становится понятно, каким образом несовершенные вопросы могут быть сведены к совершенным: совершенный вопрос – это вопрос с хорошо просматривае-

²⁶ Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики/ Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988.-С.432

²⁷ Хакуз, П.М., Гура А.Ю., Лакербай З.К. Вопрос как исполнение вопрошания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». - Майкоп: изд-во АГУ, - - 2014. - №4 (148). - С. 24

²⁸ Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики/ Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова.— М.: Прогресс, 1988.-С.432

²⁹ Пригожин И.Н., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. - М.: Прогресс, 1986. - С.75

мым затруднением»³⁰. Словом, чтобы успешно разрешить прозвучавший вопрос, «нужно ясно усмотреть, в чем заключается составляющее его затруднение»³¹.

Легко сказать «усмотреть затруднение». Но как это сделать? Как сделать так, чтобы затруднение-искомое стало бы явным, прозрачным, четким? Р. Декарт отвечает: чтобы разрешить затруднение, надо «освободить его от всего остального»³². Чтобы педагогический вопрос стал обладать «легкой» трудностью, «для этого заключенное в вопросе затруднение должно быть максимально очищено от наслоений, лишней информации, предельно увеличено и представлено выпукло» (П.М. Хакуз). Как луковицу очищают слой за слоем (Гегель), так и вопрос нужно освободить от всего того, что мешает распознать затруднение. В результате такого очищения «трудность» педагогического вопроса делается «легкой». «Легкая» трудность - важнейшее отличие совершенного педагогического вопроса³³. В таком вопросе достигается «максимальная ясность», «очевидность» затруднения.

«Легкая» трудность вопроса переходит (перетекает) в некое «требование», некий «призыв» к действию. В вопросе содержится нечто, что заставляет искать ответ. «Содержащийся в вопросе «запрос» («требование») обнаруживает себя, если рассмотреть знание и незнание как противоречие вопроса: знание есть знание по отношению к незнанию, а незнание является таковым по отношению к знанию. Вопрос нельзя считать знанием, потому что в нем содержится незнание. Вопрос также нельзя назвать незнанием, потому что в нем есть знание. Однако соединение знания и незнания (известного и неизвестного) в вопросе вырастает в некое «требование» новой информации. Готовое знание не может «требовать» нового знания. В абсолютном незнании тем более нет никакого «запроса». Только синтез знания и незнания несет в себе нечто новое, чего нет ни в наличном знании, ни в незнании. Это нечто новое и есть «требование», «запрос» на новую информацию»³⁴. Например, в вопросе «Почему затонул «Титаник»?» содержится требование-запрос на выяснение причин гибели «Титаника». Вопрос будет правильным, если содержит в себе фактическое требование-запрос. «Под истинными вопросами следует понимать, - писал чешский

³⁰ Хакуз П.М., Гура А.Ю. «Легкая трудность» как конструкция педагогического процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ, - 2012. №4 (108). – С. 34-35

³¹ Декарт, Р.: соч. в 2 т. / Р. Декарт; пер. с лат. и франц., сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. — М.: Мысль, 1989. — С.131 - 1 т.

³² Там же

³³ Хакуз П.М. Методология и искусство педагогического вопрошания. Вопросы философии и социологии культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2001. - С.50

³⁴ Хакуз П.М., Гура А.Ю. «Легкая трудность» как конструкция педагогического процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ, - 2012. №4 (108). – С. 34-35

логик Б. Больцано, - только такие, в которых выраженное в них требование имеет место, а ложными – когда имеется противоположное», то есть требование не выражено»³⁵.

В параграфе 2.2 «Демаркация знания и незнания как усмотрение педагогического вопроса» исследованы категории: знание, незнание, «знание о незнании» и «незнание о знании», определены условия и основные принципы демаркации знания и незнания. Показан процесс «нахождения» педагогического вопроса с «будоражающим», направляющим и задающим условия поиска потенциалом, конкретизирующим предмет изучения, или, иначе говоря, искомое.

Усмотрение и формулировка педагогического вопроса осуществляется через демаркацию знания и незнания. Дело в том, что знание и незнание сопряжены: зная что-либо об изучаемом предмете, мы в то же время что-то о нем не знаем. Знание и незнание взаимосвязаны, но не только, они образуют единство: знание есть незнание потому, что известное показывает неизвестное; незнание образует знание, ибо оно - рефлекслируемое незнание, открывается какой-то своей стороной. Аристотель утверждал, что знание, к которому мы стремимся равно имеющемуся у нас знанию, т.е. является «одновременно как знанием, так и незнанием». По причине единства знание и незнание взаимовоспроизводят, взаимодополняют и взаимопроявляют друг друга. Знание и незнание являются одновременно и противоположностями и как бы образами друг друга, отражая в себе «свое другое»³⁶. А вопрос высвечивается в результате взаимоперехода («игровых манипуляций») знания и незнания.

Исходя из такого понимания, можно назвать алгоритмы разграничения знания и незнания и усмотрения вопроса³⁷:

1. Четкое разграничение известного и неизвестного о предмете.
2. Установление соответствия знания и незнания.
3. Сведение к единству и тождественности знания и незнания.
4. Выведение из знания незнания-вопроса.
5. Выведение из незнания знания-ответа.

Здесь не лишне сказать, что поисковые вопросы, вопросы на отыскание научных истин несколько отличны от педагогических. В первом случае ученый задает вопросы, направленные на обнаружение неизвестных науке истин, во втором – речь идет о хрестоматийных истинах, осваиваемых учащимся. Главной целью учебного исследования в отличие от научного исследования, утверждает А.В. Леонтович, «является развитие лично-

³⁵ Хакуз П.М. Методология и искусство педагогического вопрошания. Вопросы философии и социологии культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2001. - С.46

³⁶ Хакуз П.М. Проблемный анализ как направление изучения науки и философии. – Екатеринбург: изд-во Уральского университета, 1997. – С. 134

³⁷ Хакуз П.М. Проблемный анализ как направление изучения науки и философии. – Екатеринбург: изд-во Уральского университета, 1997. – С. 134

сти учащегося, а не получение объективного нового результата, как в «большой» науке»³⁸. С этим трудно поспорить. Но означает ли сказанное, что педагогические вопросы имеют иную эвристическую природу и менее творческие, чем собственно научные? Нет, не означает. Об этом говорит практика исследовательского образования. Она сложилась во второй половине XIX века в стенах Императорского московского технического училища (ныне – Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана). В исследовательском образовании обучение проходит как исследование и через исследование: здесь принципиально важно не только усвоение устоявшихся знаний, но и приобщение к поисковой работе, потому учебный процесс выстраивается по образцу познавательной деятельности научно-исследовательского типа.

Вышесказанное позволяет констатировать: педагогические вопросы, как и научные, носят познавательный характер, реализуют поисковый потенциал. И учащиеся, осваивающие учебный материал, и ученый, изучающий природу, совершают открытие истин, правда, каждый на своем уровне.

В параграфе 2.3 **«Вопросительное предложение – адекватная форма выражения педагогического вопроса»** постулируется необходимость: чтобы педагогический вопрос мог быть формой проблематизации истины, он должен быть выражен вопросительным предложением. Вопросительное предложение – языковое средство выражения педагогического вопроса. Но вместо того, чтобы выразить педагогические вопросы вопросительными предложениями, называются темы или разделы курса: «Основные вопросы философии», «Бытие и его формы», «Чувственное и рациональное познание», «Метафизика Аристотеля». В подобных «вопросах» нет вопрошаемого, не обозначено искомое, нет условий поиска искомого. Кроме того, они обезличены: в них не присутствует ни спрашивающий, ни опрашиваемый. Напротив, если нам нужно озадачить учащихся реальной проблемой, конкретным заданием, то мы должны это высказать вопросительным предложением. В таком контексте представляются удачными педагогические вопросы в следующей формулировке: Является ли философия наукой? Каковы аргументы «за» и «против»? В каком смысле педагогика является продолжением философии? Почему нам так необходимо в дискурсе умение внимательно молчать? Вопросительное предложение является естественной, «заостренной» формой выражения педагогического вопроса, предельно мотивирующей активный мыслительный процесс.

Вопросительное предложение – естественная, а поэтому весьма желательная форма транслирования вопрошания. В вопросительном предложении «присутствуют» вопрошающий, вопрошаемое и опрашивающий – такой во-

³⁸ Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: Сборник статей. М.: МГДД(Ю)Т, 2002. – С. 4-5

прос не назовешь обезличенным. В вопросительном предложении достигается «легкая трудность», без которой вопрос утрачивает поисковый потенциал и перестает быть стимулом познавательной деятельности.

Как утверждал И. Кант, умение задавать корректно сформулированные вопросы есть важнейший и необходимый признак ума, проницательности и добавим от себя - педагогического мастерства. Суммируя вышесказанное, можно попытаться очень осторожно перечислить основные параметры правильных педагогических вопросов³⁹:

- в вопросе должно быть четко представлено неизвестное-искомое;
- в вопросе неизвестное-искомое обозначено чем-нибудь известным;
- вопрос должен быть лаконичным (не длинным), ясным, чтобы сфокусировать внимание опрашиваемого на узнавание и распознавание неизвестного-искомого;
- в вопросе должны быть представлены условия поиска искомого;
- в вопросе должно быть очерчено мыслительное «пространство», в котором можно найти искомое;
- в вопросе должен присутствовать «запрос» искомого, мотивация;
- основания вопроса должны быть истинными;
- вопросы не могут быть ни слишком широкими и трудными, чтобы нельзя было на них ответить, ни слишком узкими и легкими, чтобы незачем было этим заниматься;
- в вопросе имплицитно должен присутствовать ответ, благодаря чему можно было бы узнать искомое в случае его «нахождения»;
- вопрос должен быть выражен вопросительным предложением;
- в вопросе должны быть представлены спрашивающий, спрашиваемое и опрашиваемый.
- вопрос должен оставаться открытым и тем самым создавать возможность ответа.

При соблюдении вышперечисленных нехитрых, на первый взгляд, требований можно рассчитывать на успех в проблематизации истины через педагогическое вопрошание.

В **заключении** диссертации обобщены результаты и подведены итоги исследования.

Основные научные результаты диссертации опубликованы в следующих научных работах:

³⁹ Хакуз, П.М., Гура А.Ю., Лакербай З.К. Вопрос как исполнение вопрошания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». - Майкоп: изд-во АГУ, - - 2014. - №4 (148). - С. 31

Научные статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Ряшенцева А.Ю. Педагогический вопрос как катализатор мыслительной активности студентов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота – 2010. № (6). – С.68-70.
2. Ряшенцева А.Ю. Роль суггестивности педагогического вопроса в процессе познания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ – 2010. №2 (59). – С. 33-38.
3. Ряшенцева А.Ю. Поле влияния педагогического вопрошания на формирование личностной идентичности в образовательном пространстве // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». – Пятигорск – 2010. №11. – С. 215-221
4. Ряшенцева А.Ю. Педагогический вопрос: от правил к искусству // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ, - 2011. №3 (85). – С. 57-64.
5. Хакуз П.М., Гура А.Ю. «Легкая трудность» как конструкция педагогического процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ, - 2012. №4 (108). – С. 33-41
6. Хакуз П.М., Гура А.Ю., Лакербай З.К. Вопрос как исполнение вопрошания // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: изд-во АГУ, – 2014. – №4 (148). – С. 19-31

Статьи и тезисы в других изданиях:

7. Ряшенцева А.Ю. Педагогическое вопрошание в высшей школе как проблема // Инновационные процессы в высшей школе / Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Изд. КубГТУ, 2008. – С. 106-107
8. Ряшенцева А.Ю. Суггестивность педагогического вопрошания // Научно-теоретический и практический журнал «Синтез» Кубанского отделения Российского философского общества при РАН. - Краснодар, 2008. №2(18). – С. 81-92
9. Ряшенцева А.Ю. Легкая трудность как характеристика педагогических вопросов. Система ценностей современного общества//Сборник

материалов X Международной научно-практической конференции. Часть 1 / под ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2010. – С. 28-32

10. Ряшенцева А.Ю. Логико-методологические основы постановки педагогического вопроса Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии // Сборник международной научно-практической конференции. - Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. – С. 303-305

11. Ряшенцева А.Ю. О языковом оформлении проблемы в педагогическом вопросе // Материалы V Международной научной конференции Научный потенциал XXI века. Том 3. Общественные науки. - Ставрополь: СевкавказГУ, 2011. – С. 55-58

12. Гура А.Ю. Проблемность истины и приемы ее обострения [Электронный ресурс] // Научные труды КубГТУ, – 2015. – №12. – Режим доступа: <http://ntk.kubstu.ru/file/707> (дата обращения: 12.12.2015)

Сдано в набор 28.04.16. Подписано в печать 28.04.16.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Times»
Печать цифровая. Усл. печ. л. 1,3. Заказ 164/01.
Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии
ООО «Фонд науки и образования»
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 111
тел. 8-918-570-30-30.