

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Кубанский государственный технологический университет»

На правах рукописи



Гура Алена Юрьевна

**ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ИСТИНЫ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

09.00.01 – «Онтология и теория познания»

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата философских наук

Научный руководитель:
доктор философских наук, профессор
Хакуз Пшимаф Муратович

Краснодар – 2016

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Проблематизация как энергия познания	21
1.1 Проблемность – сущностная характеристика истины	21
1.2 Проблематизация как процесс обострения истины	41
1.3 Вопрошание – форма проблематизации истины	56
Глава 2 Педагогическое вопрошание как разновидность проблематизации истины	75
2.1 «Легкая» трудность – свойство педагогического вопроса	75
2.2 Демаркация знания и незнания как усмотрение педагогического вопроса	97
2.3 Вопросительное предложение – адекватная форма выражения педагогического вопроса	111
Заключение	133
Библиографический список	137

Введение

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,

¹ Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем./ Под ред. А. Л. Доброхотова.— М.: Высшая школа, 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

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. Проблематизация 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 выразить 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 вопросы 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

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

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 определенного. В свете

⁴ Там же, С. 428

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

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. 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

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.

«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.

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 неизвестное должно быть

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.

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. Хинтика, 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. Хинтика концептуализировал свои представления о вопросно-ответном мышлении в интеррогативной (проблеморазрешающей) модели науки, «проблеморазрешающую мощь теории» которой видел как «вопросоотвечающую мощь 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.

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.

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 языкового 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,

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

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.

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 «нечто 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,

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

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

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

¹⁵ Хакуз П.М. Проблемный анализ науки и философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – Екатеринбург, 1999. – С. 30.

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 вырастает 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.

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 представлении 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 педагогическом 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 философии 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: вопрошание – 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.

Глава 1 Проблематизация как энергия познания

1.1 Проблемность - сущностная характеристика истины

Проблема сущности истины и критериев истинности знания всегда оставалась одной из фундаментальных проблем человеческого бытия. Лучшие умы человечества волновали вопросы исследования средств и путей достижения истины, форм ее существования. Взгляды на данную проблему постоянно менялись. Предлагались и уточнялись новые концепции понимания и познания мира, продолжают поиски ответа на вопрос «что такое истина?» Неизменная заинтересованность проблемой истинности знания обусловлена некоторыми гносеологическими факторами. Во-первых, это касается многообразия подходов к определению сущности истины: от классической теории до перформативной. Как результат – признание многомерности истины, противоречивости ее оснований и критериев. Во-вторых, современная переоценка фундаментальных понятий и основных жизненных ценностей приводит к проблематизации истины на основе единства и взаимодействия различных современных концепций истины. Остается открытой проблема определения главных качественных характеристик истины ввиду отсутствия универсальных и однозначных критериев истины.

В истории философской мысли разработкой проблемы истины занимались Аристотель, Фома Аквинский, Ф. Бэкон, Дж. Локк, И.Г. Фихте, Ф.В. Шеллинг, Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин, А. Пуанкаре, Ф.С. Лимантов, Э. М. Чудинов, К. Поппер, Т. Кун, М. Полани и многие другие.

Гносеологическая трактовка истины традиционно противопоставляется онтологической. В рамках онтологизма понимание истины основывается на представлении о безусловности истины и независимости от каких-либо

критериев. Исторические корни онтологических взглядов на истину восходят к философской концепции Платона, а именно, к его теории идей, к проблеме усмотрения бытия как такового и его смысла. Попытки рассмотреть онтологические и экзистенциальные аспекты проблемы истины ранее предпринимались в трудах Ю.Н. Давыдова¹⁹, А. Камю²⁰, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др., а в современных условиях традицию продолжают М.И. Билалов²¹, В.П. Визгин²², П.П. Гайденко²³, Р.Х. Лукманова²⁴, В.Г.Федотова²⁵, В.П. Филатова²⁶, В.С. Хазиев и др. Своеобразие концепции истины М. Хайдеггера включает в себе потенциал для отступления от привычного (классического) понимания истины. У М. Хайдеггера истина предстает как самораскрытие бытия, «непотаянность» (алетейя, греч. *aletheia* – несокрытость, непотаенность). В результате познания открывается содержание истины, которое находится в зависимости от процесса индивидуального переживания истины каждым человеком в отдельности, у него истина это «отношение». В последнее время наметились тенденции по рассмотрению истины в единстве ее онтологических и гносеологических составляющих и в тщательной разработке логико-лингвистического способа истолкования истины. Одну из особенностей онтологического понимания истины выделяет проф., д. филос. н. В.С. Хазиев: «понятия «истина» и «ложь» используются как характеристики не

¹⁹ Давыдов Ю.Н. Этика любви и метафизика своеволия: Проблемы нравственной философии. М.: Мол. гвардия, 1982. — 287 с

²⁰ Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. 415 с. (Мыслители XX века).

²¹ Билалов, М. И. Истина. Знание. Убеждение: монография / М. И. Билалов. Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 1990. - 172 с.

²² Визгин В. П. Проблемы истины в историко-научных исследованиях // Вопросы истории естествознания и техники. М., 2007. - №1. - С. 3-20.

²³ Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX в. М.: Республика, 1997. 494 с.

²⁴ Лукманова, Р. Х. Истина как многомерная философская категория Текст.: монография / Р. Х. Лукманова. Уфа: РИЦ БашГУ, 2008. — 230 с.

²⁵ Федотова, В. Г. Истина и правда повседневности / В. Г. Федотова // Заблуждающийся разум: многообразие вненаучного знания / отв. ред. И. Т. Касавин. М.: Политиздат, 1990. - С. 175-209.

²⁶ Филатова, Е. Г. Понимание истины в западной и восточной (буддийской) философии / Е. Г. Филатова // Буддийская культура и мировая цивилизация. Элиста, 2003

только знаний (гносеологического образа), а вещей, явлений, событий самих по себе, без вмешательства людей, то есть объективно»²⁷.

Споры об истине продолжаются и сейчас. Новые нестандартные подходы к трактовке истины и ее критериев в современной философии предлагают И.П. Меркулов, А.А. Горелов, Е.Н. Шульга, И.А. Герасимова, Л.А. Микешина, А.А. Ивин, Е.Н. Князева, Г.И. Рузавин, И.А. Бескова, А.С. Майданов, Л. Лаудан и др.

А.А. Горелов выдвигает в качестве главного критерия истины «целостный эволюционный критерий, понимая его в самом широком смысле реализации потребностей и метапотребностей человека, включающих смысл жизни и волю к бессмертию»²⁸. У А.А. Горелова исторические поиски истины разворачиваются в диалогической форме. Однако, в результате «вмешательства» в разговор об истине античных скептиков и их последователей, и этот критерий в итоге не признается в качестве единственного, достаточного и существующего вне времени.

И.А. Герасимова указывает на относительность истины и в рамках эволюционного подхода дает ей следующее логико-методологическое определение: «истина есть спектр возможностей (множество непротиворечиво сконструированных возможных миров), который обусловлен состоянием проблемного поиска и который предполагает выбор одной из альтернатив, что обеспечивает совершение действий и возможность дальнейшего поиска»²⁹.

Историко-философское исследование трех традиционных концепций, раскрывающих природу истины, проводит А.А. Ивин. Он приходит к выводу, что неправомерным является избрание одной концепции в качестве верной, правильной, и отказ от других в силу их предполагаемой ошибочности. По его мнению, «три наиболее известных истолкования истины являются не

²⁷ Хазиев В.С. Роса истины: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – С. 17-18

²⁸ Многомерность истины / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Редкол.: А.А. Горелов, М.М. Новосёлов. – М.: ИФРАН, 2008. – С.49

²⁹ Там же, С. 75

только логически совместимыми, но и в известном смысле дополняют друг друга»³⁰. Лишь иерархизация концепций истины предоставит возможность для отделения главного ее истолкования от вспомогательных.

Обращение к существующим идеям и теориям с точки зрения современного толкования истины приводит нас к пониманию, что практически все они в какой-то степени недостаточны.

В современном философском энциклопедическом словаре под редакцией А.А. Ивина указано, что «мысль называется истиной, если она соответствует предмету, то есть представляет его таким, каким он есть на самом деле...Соответственно, ложным называют ту мысль, которая не соответствует своему предмету, то есть представляет его не таким, каким он есть на самом деле, искажает его».

Это определение можно отнести к классическому пониманию истины, исходя из представлений о ее объективности, независимости от воли и признания людей. Толкование истины как мысли, соответствующей действительности, находит отражение в философии Платона: «Тот, кто говорит о вещах в соответствии с тем, каковы они есть, говорит истину, тот же, кто говорит о них иначе, — лжет»³¹. Проблема адекватности познания обуславливает затруднение в определении неистинности у Аристотеля: «Истину говорит тот, кто считает разъединенное разъединенным, и связанное — связанным, а — ложное тот, кто думает обратно тому, как дело обстоит с вещами... Так вот, не потому ты бледен, что мы правильно считаем тебя бледным, а, наоборот, именно потому, что ты бледен, мы, утверждающие это, говорим правду»³². Можно сказать, что истина трактуется как соответствие между мыслью и реальностью, которое устанавливается не субъектом познания, а зависит от свойств этой реальности. Истина предстает как объективная, общезначимая категория. Такой взгляд на природу истины

³⁰ Там же, С. 98

³¹ Платон. Кратил // Платон. Сочинения в 3-х т. / Общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; Авт. вступит, статьи А. Ф. Лосев; Примеч. А. А. Тахо-Годи — М.: Мысль, 1990. — Т 1 — С. 615, 385с

³² Аристотель: собр.соч. в 4-х т. / Метафизика; под ред. В.Ф. Асмус. - М.: Мысль, 1978. - 1 т.- С. 141, 186, 250.

представлен в работах Ф. Бэкона, Г. Лейбница, Д. Дидро, Б. Спинозы, Г. Гегеля.

Истинное знание, по Бэкону, достигается с помощью познания его причин, при условии отсутствия субъективных влияний. Один из принципов, на которых базируется теория познания Бэкона: «Истина дочь времени, а не авторитета». Каким бы ни был авторитет ученого или мыслителя, он не в состоянии обеспечить достижение абсолютной истины. Лишь время демонстрирует истинность того или иного учения. Дидро Д., в свою очередь, писал, что истина - это «соответствие наших суждений созданиям природы», «истина любит критику, от неё она только выигрывает». Первая ступень, приближающая нас к истине, это скептицизм, на основе разума, мышления мы можем достигнуть не столько достоверного, сколько вероятностного знания. Спиноза вторил предшественникам: «порядок и связь идей в сознании такой же, какой имеется в порядке и связи вещей в природе»³³. Спиноза говорит об адекватном отражении в сознания человека объективной действительности. В исследовании истины, замечает мыслитель, на стадии разума возможна адекватная истинность, положения развиваются по строгим законам дедукции, действуя как «некоторый автомат, вполне лишенный духовного содержания»³⁴. Работа интеллектуальной интуиции рождает имманентный критерий истинности, эталон различий истины и лжи «как свет обнаруживает и самого себя и окружающую тьму, так и истина есть мерило и самой себя и лжи»³⁵.

Общепринятая точка зрения гласит, что корреспондентская концепция преподносит истину как соответствие мысли (высказывания) и действительности (вещи), представление, предельно адекватное или совпадающее с реальностью (Аристотель, средневековая философия, философия Нового времени, Г. Гегель). Стоит ли обоснованно утверждать,

³³ Спиноза Б. Избранные произведения в 2-х томах. Этика / под. ред. В. Покровской: М., Госполитиздат – С.407-408 – 1 т.

³⁴ там же, С. 349

³⁵ там же, С. 440

что чувственный образ предмета соответствует реально существующему, и в чем тогда состоит сходство «образа» и реального объекта – это вопрос, на который до сих пор однозначный ответ не найден. Можно ли говорить о том, что квадрат, имеющий четыре стороны, похож на квадрат, или, что чувственное ощущение воды похоже на реально существующую воду. В каком случае мысль отражает реальное положение дел?

Например, следующая мысль: Байкал – самое глубокое озеро на планете Земля, крупнейший природный резервуар пресной воды – характеризует свой предмет. Или другая мысль: «березы растут только в России» - не отвечает избранному критерию истинности знания. Мы говорим о соответствии предмету как об общезначимом, универсальном критерии, но не отмечаем природу самого предмета, его свойства и характеристики. Например, как установить истинность суждения, что на Марсе живут разумные существа? Толкование положения на основе субъективного мнения познающего субъекта здесь невозможно. Наука должна дать нам ответ. Ученые-уфологи нашли доказательства существования на Марсе живых существ, однако насколько они были разумны? Ответ на этот вопрос так и не получен.

Трудность поисков в самом сравнении знания об объекте с самим объектом. В результате, какие бы мы доводы не приводили, это оказывается невозможным. В чем причина невозможности такого сравнения?

Дело в том, что любая информация об объекте нам может быть дана только в виде результата его отражения нашей психикой. Информация о реальном мире транслируется в форме знания, в то время как сама действительность предстает как феномен сознания в виде образов, мыслей, фактов.

В вышеизложенном по проблеме истинности знания мы усмотрели одну особенность - толкование истины в классических концепциях происходит на основе взаимодействия двух категорий - истины и заблуждения, истины и лжи. Вскрывается проблема оснований соответствия мысли (идеи) действительности.

Как быть с тем, что классические концепции истины выделяют только два понятия – истина и ложь? Как различать эти понятия?

Истина и заблуждение – это две противоположные формы суждения о бытии. Сознательное, преднамеренное искажение истины завершается ложью. Отсутствие намерения высказать заведомую ложь характеризует заблуждение. Сам заблуждающийся искренне полагает, что его знание истинное. Вместе с тем, вполне определенно вырисовывается различие между истиной и правдой. Правда имеет мировоззренческое значение, нравственную ценность. Наши убеждения чаще находят свое отражение в правде, нежели в истине. В. Даль размышлял о сути правды – это истина на деле, в образе, честность, неподкупность, справедливость³⁶. Истина относится к уму и разуму; а добро или благо — к любви, нраву и воле³⁷. С.А. Азаренко соотносит правду с «предельной личной убежденностью говорящего»³⁸.

Заблуждение можно охарактеризовать как знание, не соответствующее действительности, или изучаемому предмету. Истории известны случаи, когда знание, принимаемое за истину, переходит в разряд заблуждений (например, геометрия Евклида, концепция эфира).

Определение истины как соответствия мысли предмету, а заблуждения – как несоответствия искажает истинное положение вещей. Практически не существует истин, которые со временем не могут перейти в разряд заблуждения, возможно, и наоборот. В любой признанной за таковое истине всегда есть момент заблуждения, момент несоответствия, просто их пока что не видят. В конечном счете, они в дальнейшем «прорастают» наружу. Поэтому наука не права никогда! Вся история науки – это история опровержения самой себя. А религия права всегда! То же самое с заблуждением. Нет 100% лжи, или 100% заблуждения. Говорят, что даже

³⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.:, 2003. - С. 308. – 3т.

³⁷ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.:, 2003. - С. 52. – 2т.

³⁸ Азаренко С.А. Правда // Современный философский словарь / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.Е. Кемерова. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Акад. проект, 2004. - С. 538

неисправные часы дважды в день показывают точное время. Видимо, надо утверждать: «истина – это род заблуждения», а «заблуждение – род истины». К тому же истина, считающаяся неизменяемой, вечной, относится к догмам.

Как же определить, где истина, а где ложь? По каким критериям отличить истину от заблуждения?

Декарт в качестве критериев истинности избирал ясность и очевидность мысли, он предлагает: «...никогда не принимать за истинное ничего, что я не познал бы таковым с очевидностью... включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и столь отчетливо, что не дает мне никакого повода подвергать их сомнению»³⁹. Критерий истинности знания в его очевидности, ясности и отчетливости, истина — это «ясное и отчетливое представление» (Р. Декарт, Ф. Brentano, Э. Гуссерль). Декарт видел причины заблуждений в предупреждениях нашего детства, в опасных мнениях, передаваемых от поколения к поколению. Его метод составляют правила очевидности (качества знания), анализа (до последних оснований), синтеза и контроля (позволяющего избежать ошибок в осуществлении как анализа, так и синтеза).

Исходя из вышеизложенного, вырабатывается следующий принцип – если что-то мне представляется ясным, очевидным - то это и есть истина. Например, мир (тела и предметы) состоят из молекул, атомов и других элементарных частиц. Это на сегодняшний день доказанный факт, однако, не очевидный, так как молекулы невооруженным глазом не видны. Если анализировать два суждения: «Все птицы обитают по берегам пресных водоемов» и «Лебеди обитают по берегам пресных водоемов» – оба ясны для восприятия, однако остается вопрос, какое из них истинное. В итоге, подобный критерий вызывает большие сомнения.

Среди прочих критериев истинности знания выделяют непротиворечивость, самосогласованность (когерентная теория), практическую значимость (полезность), опытную подтверждаемость. Однако

³⁹ Декарт Р. Рассуждение о методе. Избр. произв. – М., 1950. - С.272

и они не дают четких ориентиров в ситуации выявления истины. В чем причина?

Согласно прагматикам (Ч. Пирс, У. Джеймс и Дж. Дьюи) все, что приносит пользу в реальной деятельности, то и истинно. Фактически, наблюдается дрейф от «проблемы истинности знания» к «проблеме его эффективности». «Ваши проблемы стали бы намного проще, если бы вместо того, чтобы говорить, что вы хотите познать истину, вы просто сказали бы, что хотите достигнуть состояния веры, не подверженной сомнению», — пишет Пирс. Другими словами, истинность знания в его практической полезности. В фокусе внимания прагматизма находится не теоретическая проблема природы истины, а практическая проблема получения и проверки истинных идей. Предикат «быть истинным» редуцирован к «быть принятым как истинный». В соответствии с критериями последовательности и целесообразности что-то будет принято как истинное, а не будет означать «истинное». Истина, по мнению Пирса, это всеобщее устойчивое верование; то, что обладает полезностью. По Джеймсу, гипотезы обращаются в истину, если они продолжительное время подтверждает свою полезность для отдельной личности.

В науке прагматическое понимание истины является не вполне приемлемым. Научная дисциплина, к примеру, картография, опирается на всеобщее, точное, систематизированное знание. Ученые-картографы разрабатывают карты и планы местности на основе результатов съёмочных работ (наземных, или аэрофотосъёмки). В то же время, в топографическом ориентировании исследователи могут частично удовлетвориться изучением расположения предметов на местности согласно направлениям на стороны горизонта по таянию снега, по тени от предметов, по местоположению муравейника, или смолы на хвойных деревьях. Другими словами, при взаимодействии с физическим миром практические знания чрезвычайно полезны, критерий практики незаменим в обыденной жизни. Для научной теории данные, полученные подобным образом, недостаточно точны и

информативны. Можно сказать, что критерий полезности мало что дает для получения истинного знания.

Представители и последователи марксистской философии избрали в качестве критерия истины практическую деятельность. Мысль, приводящая нас к успеху, есть истина. Очевидно, что данный критерий работает в повседневной жизни – хотите убедиться в надежности человека, то доверьте ему свои секреты; олово можно расплавить в домашних условиях при помощи обычной газовой горелки, так как температура его плавления невелика; чтобы удостовериться в натуральности меда, в его небольшое количество на блюдо добавьте воды, в итоге на поверхности воды должен проявиться рисунок в виде сот. В этих случаях критерий практики на бытовом уровне помогает установить истину и ложь. Когда же необходимо установить истинность научной теории, сам критерий практики теряет четкость. Скажем, фундаментальные положения любой науки (законы сохранения, идея единства организма и среды...) подтверждаются не отдельными экспериментами, а совокупным опытом. Соответственно, общепризнанным сегодня становится факт недостаточности критериев практической полезности и опытной подтверждаемости.

В научном познании постулируется требование непротиворечивости знания. Суждения считаются истинными только в случае достоверности, обоснованности посылок, на основе которых делаются логические выводы. Истинное знание предстает в логически непротиворечивой форме. Логическое противоречие свидетельствует либо о заблуждении, либо о лжи. А как же быть с тем, что очевидную, несомненную ложь можно логически непротиворечиво преподнести? Как объяснить тот факт, что заблуждение может быть логически непротиворечивым?

Например, Евклидова геометрия считалась логически непротиворечивой системой геометрии и была легко доказуемой аксиоматизированной теорией. Результаты Евклида до XIX века признавались истиной, применимой к физическому миру. Впоследствии Н.И. Лобачевский и Г. Риман установили,

что аксиомы Евклида не являются универсальными и верны не во всяких обстоятельствах. По-моему, один критерий логической непротиворечивости мало что дает для постижения истины.

Как же обнаружить существующий дефект в одном из противоречащих утверждений или понятий научной теории? Как рождается новая теория?

В научном познании теория реализуется в виде сложной системы утверждений. Противоречия зачастую вскрыть удастся не сразу. Последовательное выведение следствий из положений теории приводит к обнаружению логических ошибок. Научные знания всегда согласованны, по этой причине нарушение их структуры вызывает стремление устранить возникшие противоречия. Логика приходит к пониманию, что «почти в каждой более или менее сложной науке возникают так называемые парадоксы или антиномии, противоречия определенных видов»⁴⁰.

Наука без проблем, парадоксов и противоречий существовать и развиваться не может. Главное установить – осознанно или неосознанно происходят отступления от норм мышления. Непреднамеренные ошибки вполне могут привести к открытию. Парадоксы обнаруживаются при столкновении с опытными данными, противоречащими утвердившимся в науке взглядами. Конечно, ошибочным может оказаться эксперимент. Обычно же это свидетельство несовершенства господствующей точки зрения, указание на то, что ее надо менять. Однако приходят к такому выводу не сразу. И вот парадокс: теория расценивается как солидная, но беспомощна перед одним фактом. Ученое сообщество вряд ли будет озабочено одним фактом, серьезной ситуация становится когда противоречивые данные накапливаются.

Как же соблюсти два несовпадающих противоположных правила? С одной стороны, верно, что научные знания должны быть логически

⁴⁰ Войшвилло Е.К. Логика: учебник для студентов ВУЗов / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: Изд-во Владос-пресс, 2007. – С.31

непротиворечивы. С другой стороны, как наука может быть не парадоксальной?

Совершенно очевидно следующее: любые парадоксы, какими бы не были они непредвиденными и странными, требуют детального рассмотрения. Для того чтобы избавить науку от парадоксов, каждая новая теория сама должна быть парадоксальной. Подобным образом размышлял Н. Бор, когда в конце 50-х годов после доклада физиков В. Гейзенберга и В. Паули заметил: «Все мы согласны, что ваша теория безумна. Вопрос, который нас разделяет, состоит в том, достаточно ли она безумна, чтобы иметь шанс быть истинной. По-моему, она недостаточно безумна для этого». Иначе говоря, «сворачивает парадокс, куда захочет... Рассудок здравый он, смеясь, морочит».

Совершенно оригинальный способ выявления и анализа парадоксальных идей избрали редакторы американского журнала «Физическое обозрение» (Physical Review). Обычно редакция журнала не принимает статьи, которые можно понять, а публикует те, смысл которых до конца непонятен, неочевиден. Например, профессор Сет Ллойд из Массачусетского технологического института и его коллеги из США, Италии, Японии и Канады опубликовали статью в Physical Review Letters. С помощью квантовой механики они показали, как природа может защищаться от парадоксов, возникающих при путешествиях во времени. Это так называемый «парадокс дедушки» или идентичный парадокс «убийства самого себя в прошлом» (autoinfanticide). Если последнее произойдет, некому позже будет отправиться в прошлое, чтобы совершить это убийство, и потому оно не случится, но тогда путешественник выживет и отправится в прошлое, чтобы попытаться убить себя... Приведем другой пример. Физики из США и Австралии попытались объяснить наблюдаемые квантовые эффекты взаимодействием параллельных миров и предложили в своей статье для журнала Physical Review X теорию, где каждая из вселенных описывается уравнениями классической физики, а эффекты, интерпретируемые нами как квантовые, объясняются влиянием различных

миров друг на друга. Сосредоточение «безумных» и парадоксальных идей привлекает интерес научного сообщества, «расшатывает» основание устоявшихся теорий и призывает к проблематизации известного.

Остается открытым вопрос: «Как же случилось так, что прежние идеи и теории, оказались ложью, но, тем не менее, привели современную науку к значительным результатам?»

Скажем, геоцентрическая модель мира, теория «физиологических свойств» А. Галлера, клеточная теория Ламарка, теория «животного» электричества Гальвани оказались заблуждениями. Готовность трактовать не только знания, но и заблуждения – важнейший принцип развития науки. «Для новой истины нет ничего вреднее, чем старое заблуждение», – говорил – писал Гёте. Когда – то парадоксальными считались тезисы: «Тяжелые предметы падают не быстрее легких»; «Тепло есть движение», «Железные птицы летают по небу»; «Электричество может «протекать» по некоторым материальным телам; «Малярия вызывается комарами». В дальнейшем, в истории познания они получили свое подтверждение. Прогресс познания в том и состоит, чтобы при углублении и обобщении относительных истин в них возрастали зерна абсолютной истины.

По какой причине классические концепции истины ничего не говорят о проблеме, об урезанном, неполном знании и о проблемности? Можно ли говорить о том, что наука удовлетворяется уже полученными, «готовыми» истинами?

В любом случае наука нацелена на постоянный поиск новых и новых истин. О науке «как о вожде к познанию правды» писал первый русский ученый М.В. Ломоносов. Причастность науки к получению истины на основе преобладания деятельностного начала в научном познании отмечали многие русские ученые: «наука, - это не только и не столько готовое, уже полученное, устоявшееся истинное знание, сколько активная познавательная деятельность, направленная на получение нового достоверного знания, на достижение истины». Наука направляет человеческое познание к

универсальному истинному знанию о мире, к «правде» о нем. По мнению Д.И.Менделеева, «новое искание истин - это только и есть наука». Другими словами, само существо науки в ее непосредственном функционировании характеризует не истина сама по себе как уже имеющееся наличное достоверное знание об изучаемых объектах, а именно, ее, «искание», целенаправленный поиск, осуществляемый через соответствующую познавательную деятельность. На этом положении заострил внимание и К.А.Тимирязев: «человек вернее, чем в какой иной области знания, научается высшему из искусств, искусству, равно необходимому и в науке и в жизни, искусству искать и находить истину».

Напрашивается вывод: Как можно искать истину без проблемы, проблемности? Истинность научного знания устанавливается разными путями и средствами, и в том числе через взаимодополнение истин, устанавливаемых смежными, сходными по предмету изучения науками. Все сводится к определению объективности научной истины через ее соответствие с познаваемой реальной действительностью. Как заметил Тимирязев, наука по своему содержанию «имеет характер действительной реальной истины». «Действительная», «реальная» истина как сущностная характеристика науки - это объективная истина и выражает она в научном знании закономерности природы, свойства и качества предметов и явлений. Совершенная форма истинного знания обеспечивается наукой.

Какой же признак может служить надёжным критерием истины? Попробуем найти ответ на этот вопрос.

В истории познания критерии истины выдвигались разные. Широкое распространение получил критерий общезначимости – истиной было принято считать знание, признанное многими. В религиозно-философских учениях истина понимается как самоочевидность Божественных откровений Священного Писания, наставлений, обличенных в форму видений, озарений учеников, пророков, святых. Схожесть в понимании истины обнаруживается у Гегеля как соответствие логики высказываний индивида логике

Абсолютной Идеи, следующее из идеалистического толкования тождества бытия и мышления. Иной взгляд на критерий истинности представляют субъективные идеалисты (Беркли, Юм, Фихте, неопозитивисты и т.д.). Соответствие одних суждений субъекта познания о предмете другим, общепринятым, очевидным суждениям о мире, которые и принимаются за действительность - выдвигается ими в качестве критерия истины. Здесь человеческое восприятие отождествляется воспринятым предметом.

Упомянутые выше критерии позволяют относить к истинам самые разные суждения, не имеющие надёжного подтверждения их истинности. Требуется принципиально иной критерий истинности, универсальный, надёжный критерий установления правильности суждений, претендующих на истину. Представители неопозитивизма (Шлик, Карнап, Тарский и др.) предложили считать достоверными положения, получившие подтверждения в процедурах верификации (от лат. *verus* – истинный, и *facio* – делаю). Верификация опирается на эмпирическую проверку утверждений науки на истинность. Процедура проверки оказывается связанной с совокупностью высказываний о мире, принимаемых за действительность. Стало быть, претендующие на истину высказывания должны соответствовать другим высказываниям, ранее общеустановленным характеристикам действительности. Позже, англ. философ К. Поппер (XX в.) подвергнул критике идеи неопозитивистов и предложил альтернативный верификации принцип фальсифицируемости. Поппер считал возможным вероятностные высказывания, хотя бы теоретически, опровергнуть, т.е. – фальсифицировать научными (достоверными) методами. Теории следует взвешивать по содержательности и информативности. «Более содержательная теория более уязвима для опровержения, т.е. степень ее фальсифицируемости выше, а это значит, что она говорит больше о мире опыта...» Понимая ситуацию, Поппер пытался привить внутри самой логики интуитивное понятие правдоподобия, устанавливающее «идеал-типическую модель прогрессивности» одной

теории по отношению к другой, эффективного развития в исследовательской практике.

В истории науки множество правдоподобных, но ошибочных теорий. Критерий фальсифицируемости позволяет замещать объективную истину – предположительным, вероятностным, правдоподобным знанием. К попперовскому фальсификационизму, на наш взгляд, вполне уместно добавить проблемность истины.

Критика, сомнение, парадоксы – двигатель науки. Сомнительный означает проблемный. Проблемность – свойство, качество проблемного. Проблемность есть проблематичность в познании. Проблематичный, в толковании Ожегова, предположительный, ещё не являющийся решением проблемы. Проблематичный трактуется как маловероятный, сомнительный. Согласно философскому энциклопедическому словарю проблематичный (от греч. *problematikos*) есть «поставленный под вопрос, спорный, предположительный, сомнительный, неразличенный»; проблематическим является суждение, в котором утверждение или отрицание считается только возможным: это могло бы быть и не быть. Проблематичность истины опирается на возможность ее теоретического переосмысления или дальнейшего практического опровержения или дополнения. Проблемность истины отражает ее свободную от избитых истин и готовых ответов природу. Урезаное, неполное знание представляется как относительная истина с ростками абсолютной.

Зачастую, масштабные исследовательские задачи не могут быть решены только путем опытного подтверждения получаемых результатов. Например, отсутствуют условия и возможности у современной науки для имитации глобальных катастроф. Как разработать сценарий появления и последствий сверхвспышки на Солнце; разрушение озонового слоя; глобального потепления; ядерной войны с последующей «ядерной зимой» и глобальным радиоактивным заражением. Все эти тезисы доказываются и опровергаются путем мысленных экспериментов с опорой на логические критерии

истинности. Научные положения, так или иначе, оказываются проблемными, то есть не имеющими объективного, общепризнанного, 100 % правильного решения на все времена. Они признаются истинными здесь и сейчас, опираясь на соответствие существующей научной картине мира, на критерии непротиворечивости и логической простоты. Философские тезисы зависят от особенностей субъективного восприятия, принятия этих идей последователями. Наличие последователей, способных не просто их логически проанализировать, но и критически переосмыслить – делает истину проблемной.

Например, закономерным результатом развития философской мысли служило возникновение атомистической теории Демокрита. Мир, по Демокриту, есть материя в состоянии движения, складывающаяся из атомов и пустоты. Соединение атомов приводит к рождению вещи, разъединение к ее разрушению. Аристотель скептически отнесся к мнению Демокрита, указывая на сложность и неоднозначность взглядов относительно изменения качества предмета: «одно и то же непрерывное тело мы видим то жидким, то затвердевшим». Метафизические черты древнегреческого понимания мира отразились в этой бесконечности как бесконечном соединении или разъединении составляющих бытия. Заложенные Демокритом основы атомистической теории строения материи оказались мощным импульсом для развития теоретического естествознания.

Динамика познания от одной относительной истины к другой более полной истине происходит не только в процессах объективного воспроизведения объектов действительности, но и в постоянном поиске зерен проблемного в уже существующих знаниях. Как это возможно?

Истина, бесспорно, есть знание, воспроизводящее черты объективно существующих предметов и их свойств. Другими словами, эти характеристики установлены без воли и желания субъекта познания. Однако, объективно существующие вещи, предметы и процессы сами по себе не истинны и не ложны. Они отражаются через призму психики познающего

субъекта. Мы находим в этом некое противоречие, проявление двойственности природы истины. В.И. Ленин в книге «Материализм и эмпириокритицизм» истолковывал объективную истину «как такое содержание человеческих представлений, которое не зависит ни от человечества, ни от человека»⁴¹. XX век поставил современную теорию истины в принципиально иные условия, чем это было ранее. Классические, референциальные, корреспондентные теории истины «как соответствия» оказались онтологически неразрешимы. Итогом сложившейся ситуации послужило формирование концепций истины нового уровня. Представители современных теорий истины - дефляционной и перформативной пересматривают правила употребления понятия «истина». Дефляционные теории (концепции избыточности (redundancy)) указывают на бесполезность употребления слов «истина», «истинный», «истинно». Если делать утверждение об истинности некоторого предложения, то приходится высказывать само это предложение, отрицание же предложения означает его простое отрицание (А. Айер, М. Даммит и др.) Перформативная теория предлагает слова «истина», «истинный», «истинно» употреблять как перформативы в рамках теории речевых актов (П. Ф. Стросон). Эти теории не решают вопрос «что такое истина», а транспонируют вопрос в другой контекст: Что значит для философии обладать истиной? Какова роль истины в языке?

Так что же такое истина? Как разрешить мысленное затруднение - истина не зависит ни от человека, ни от человечества? И почему же она, истина, объективна, раз принадлежит субъекту?

Многообразие различных модификаций классического и неклассического подходов к истине требует уточнений в ее определении. Истина, рассматриваемая нами в рамках гносеологической парадигмы, всегда противоречива. Истина объективна, конкретна, но нельзя сказать, что

⁴¹ Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Полн. собр. соч., 5 изд. – Т. 18 – М.: Политиздат, 1968. – С. 123

неизменна. Истина как вечная цель познания, мы стремимся обладать ею, а она «выскальзывает из наших ментальных щупалец». По Г. Гегелю, истина есть бесконечный диалектический процесс, она всегда в развитии и динамике: «истина есть движение истины самой в себе»⁴². Мы получаем фрагментарное знание о реальности, и оно требует дальнейшего расширения и углубления. Научные истины, как и все иные, относительны. Одни из них уточняются, другие дополняются, третьи опровергаются или оказываются ложными. Таким образом, познающий субъект гораздо чаще сталкивается с относительными истинами, т.е. неполными, обладающими проблемностью. Проблемность – это высвечивание «недостаточности», урезанности, незавершенности знания через включение его в более широкий контекст, через расширение смыслового горизонта. Проблемность – это погружение в неизвестное, переживание его, понимание неопределенности и неоднозначности знания. Проблемность – это обращенность к тому, что неизведанно, о чем еще не мыслится, как достижение и осознание неполноты знания. Проблемность истины – это ее предположительный характер; это знания, поставленные под вопрос.

Недаром в науке постоянно «совершенствуются» теории: Галилей внес коррективы в теорию Аристотеля, самого Галилея «улучшил» Ньютон, а механика Ньютона усилиями Эйнштейна стала частным случаем теории относительности. Приведем другой пример: В 16-17 веках химия исходила из флогистонной теории горения. В конце 18 века благодаря усилиям Антуана Лавуазье выяснилось, что только одна пятая объема воздуха может соединиться с металлом. Таким образом, была установлена кислородная теория горения, которая пришла на смену флогистонной теории горения. Флогистонная теория хоть и была ошибочной, но объединила все накопленные к тому времени опытные данные и оказала благотворное влияние на развитие химии.

⁴² Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель; пер. Г. Шпета. – СПб.: Наука, 1992 – С. 26

Один из аргументов в пользу проблемности истины - сегодняшняя критика святая святых - теории относительности А. Эйнштейна. Два немецких исследователя - современника Г. Галецки и П. Марквардт в работе «Реквием по частной теории относительности» изложили возражения против теории А. Эйнштейна; сделали общий вывод, что «теория относительности устарела»⁴³.

Вышеобозначенное позволяет установить следующее: неполнота знания - это «скорее не «дефект», а искомая ценность». Истина предстает как процесс постановки и решения все новых и новых проблем, в котором одновременно воссоздается и преодолевается ее проблемность. История науки в этом смысле есть история постановки и решения проблем, в которой новые проблемы указывают на несовершенство прежних решений, демонстрируют проблемность истины.

Резюмируя все вышесказанное, отмечаем, что выполненный нами анализ природы истины и ее критериев выявил недостаточность современных толкований истины. Отсутствие четких «правил рецептуры» обнаружения и обострения истины в познавательном процессе привел к методологическому плюрализму в способах определения истинности знания. Распространенность взглядов на проблему истины сочетается с недостаточной философской осмысленностью качественных характеристик истины. Философская рефлексия этой категории позволяет нам представить проблемность как главную сущностную характеристику истины. Проблемность отражает недостаточность, неполноту, фрагментарность знания. История науки демонстрирует нам примеры превращения устоявшихся научных положений в проблемы. Непрерывное опровержение научных тезисов происходит не только за счет обнаружения новых фактов, противоречащих известным методам и существующим теориям, но и вследствие проблематизации.

⁴³ Голяндин А. Немецкие ученые утверждают: теория относительности Эйнштейна лжива! // Знание-сила.- 2002. - №01 (895). - С.8-10

Раскрытию и подтверждению этого тезиса посвящен следующий параграф нашей диссертационной работы.

1.2 Проблематизация как процесс обострения истины

Человек постигает окружающий мир, получает знания о нем различными способами. Активное отражение и изучение действительности происходит, например, через практический путь проб и ошибок, интуитивным способом, эмпирическим (опытным) путем, восхождением от простого созерцания к абстрактному мышлению и т.д.

Познавательный процесс помимо чувственного отражения предметов и объектов реального мира реализуется в творчески-проективной, критично интерпретирующей деятельности субъекта. Процесс познания в этом смысле скорее ориентирован на получение нового знания посредством обнаружения или постановки проблем. Закономерности, полученные на эмпирическом уровне, обычно мало что объясняют. Более того, чаще оказываются малоэвристичными, т.е. не открывают направлений дальнейшего научного поиска. Поэтому над эмпирическим уровнем науки надстраивается теоретический уровень. Теоретический уровень обеспечивает целостное восприятие действительности, в рамках которого многообразные факты укладываются в некоторую единую систему.

Ситуация, в которой наличное знание на данный момент устраивает человека в своих интерпретационных возможностях, свидетельствует об отсутствии проблем. Возникает потребность в совершенствовании средств познания и способов наращивания объема своих знаний о мире. Появление понятия «проблематизация» лексически близкого к понятию «проблема» способствует реализации этих целей.

Проблематизация выступает как прием достижения неоднозначности в трактовке понятий и явлений. Проблематизация становится процессом, искусственно инициируемым субъектами познания. Иной контекст познания раскрывается в проблемных ситуациях. Проблемные ситуации фиксируют противоречие между старым и новым знанием, когда старое знание не может развиваться на своем прежнем основании, а нуждается в его детализации или замене. Проблемные ситуации соответствуют естественному ходу развития науки и указывают на недостаточность и ограниченность прежней стратегии научного исследования.

Проблемные ситуации в познании, процессы рассогласования категорий знания и незнания, напряженность между ними ведет к проблематизации истины.

Новейший философский словарь трактует проблематизацию как «формы и методы постановки и употребления проблем в мышлении»⁴⁴. Здесь понятие раскрывается через смысл и функции. Смысл предстает как некое непреодолимое препятствие, как столкновение двух внутренне непротиворечивых знаний об одном и том же. Согласно философскому словарю «функция проблем этого типа в развитии знания описывается схемой: тезис – антитезис – синтезис». Основная трудность проблем состоит в том, чтобы тезис и антитезис относились к одному и тому же объекту. В противном случае получается просто паралогизм или логическая ошибка – нарушение закона тождества.

Во время проблематизации приходится делать «нечто парадоксальное» – шаги назад, движение в обратную сторону от цели. Однако это бывает оправдано, поскольку проблема – как раз то, что предшествует затруднению, и для того, чтобы уверенно достичь цели, нужно вначале вернуться назад, к проблеме, ее устранить, и после этого путь к цели будет расчищен». Проблематизация предстает как движение в обратную сторону, рефлексия; нахождение проблем (источников затруднений) с целью их разрешения.

⁴⁴ Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. - С.547

Проблематизация ориентирует на оценку предпосылочного знания, абстрагирование от устойчивой научной картины мира, критический анализ, исследование известного.

Известное, по Аристотелю, известно не всем. Известное – это еще не значит, что познанное. Но даже во всем известном есть теневая, не просматриваемая в данный момент сторона. Например, единственный подтвержденный наукой и исследованиями бесспорный факт - человек использует лишь малую часть возможностей мозга. Это составляет 5-10% от всех возможностей, на которые он способен. Каковы окончательные ресурсы мозга? Что же является тормозом, мешает мозгу работать в полную силу? – те вопросы, окончательные и достоверные ответы на которые еще не найдены.

Эрик Юдин когда-то доказывал тезис о том, что суть философии в проблематизации известного, во владении способом превращения известного в проблему. Как стимулировать и направлять познавательный процесс? Вопрос, который волнует многих. Вроде бы уже все изучено и все познано?!

Мудрость и критический характер мышления обнаруживает себя в высвечивании теневой стороны знания (известного), в постановке проблем. Как узреть неизвестное в известном? Какие методы, приемы и уловки здесь эффективны и работают? Каким образом человек получает, наращивает объем необходимых знаний?

Обращение назад, к известному, поиск в обратном направлении, рефлексия накопленного знания – способы выявления и раскрытия спорного, противоречивого, неизвестного компонента.

Любое научное исследование инициализируется формулированием темы, цели, постановкой проблем. Тема нетождественна проблеме исследования. Тематизация предваряет постановку многих концептуальных проблем. Тема – это часть объективной реальности, ставшей предметом рассмотрения. А проблема – отражение противоречия, питающее тему. Проблема как бы задает ракурс рассмотрения темы. Проблемы не должны

просто служить препятствием, они ставятся, чтобы обеспечить прогресс науки, выработать новую или переосмыслить старую методологическую позицию. И даже доказательства неразрешимости проблемы составляют ее достижения. И.Б. Ардашкин об этом пишет так: «Процесс познания всегда понимался как процесс получения нового знания посредством обнаружения или постановки проблем. Отсутствие «проблемы» означало, что наличное знание более или менее устраивает человека в плане объяснения тех явлений мира, для объяснения которых оно и предназначено»⁴⁵.

Расширение и углубление системы знаний происходит не как простое поэтапное накопление, а углубление и расширение знания, вернее проблематизация известного. Авторитет - недостаточный аргумент в стремлении к высшей, абсолютной ценности – истине. Через проблематизацию в философии новое дыхание приобретает многие философские мысли. Новые направления, открытия в науке и философии возникают как результат работы недоумевающей мысли. Знаменитое изречение Аристотеля это демонстрирует: «Платон мне друг, но истина дороже». Аристотель, несмотря на несомненный авторитет мыслителя и уважение к учителю, был не согласен с ним во многих принципиальных моментах. В отличие от мира Платона как сочетания осязаемого мира вещей и невидимого мира идей он представлял бытие как некую живую субстанцию, которая характеризуется четырьмя основными условиями: материя, форма, причина, цель. В итоге философские доводы, казавшиеся неопровержимыми, подвергаются критике и порождают новые проблемы и новые знания. Принцип фальсификации Поппера гласит: «всякое научное положение должно допускать возможность своего опровержения - только в этом случае оно заслуживает серьезного рассмотрения».

Философия в этом смысле - взгляд в будущее через призму прошлого. Новое знание не всегда упраздняет старое. Как «кирпичики», новые знания

⁴⁵Ардашкин И. Б. Проблема и проблематизация //Известия Томского политехнического университета. – 2004. – Т. 307, № 4. – С. 148

постепенно заполняют просвет в научной картине мира. В этом ракурсе наука представляется сложным процессом генерации и обновления знаний, который постигается в «рассмотрении индивидуального развития ее создателей»⁴⁶.

Дело в том, что для науки отсутствие проблем – это гибель для нее. Приведем аргументы. Физика – бесспорно фундаментальная отрасль естествознания. Со временем все сложнее открывать новые физические законы, ставить новые проблемы. В связи с утратой интереса к фундаментальному знанию необходимо искать открытия на стыке нескольких наук, междисциплинарность становится тенденцией развития знания, актуализируется проблема логики и методов познания. Итог развития науки таков – у емкости перерабатываемой информации человека существуют свои пределы. Поэтому неудивительно, что, когда наука становится непонятной, да еще и непрактичной, общество перестает ее поддерживать. В противовес этим доводам численность вопросов без ответов не только не иссякает, но и увеличивается.

Появление в философии XX века нового понятия «проблематизация» частично сняло многие вопросы по логике научного исследования. Как новое понятие способствует интерпретации процесса познания? Как понятие «проблематизация» соотносится с понятием «проблема»? Вот основные вопросы для нашего дальнейшего рассмотрения.

Между понятиями «проблематизация» и «проблема» прослеживается лексическое сходство. Проблема представляет собой «форму теоретического знания, содержанием которой является то, что еще не познано человеком, но что нужно познать»⁴⁷. Неопытному научному исследователю суть нового в известном сложно различима или вообще не видна. В учебном познании высветить проблему становится еще труднее. Для возникновения проблемы

⁴⁶ Эйнштейн А. Физика и реальность. - М., 1965. - С. 91.

⁴⁷ Кохановский В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. - 2-е изд. - Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – С. 260

следует обнаружить и показать несостоятельность старого знания и зафиксировать данное противоречие в словесной форме.

«Проблема» традиционно соотносится с концептами «противоречие», «проблемная ситуация», «вопрос», «задача». Взаимосвязь данных концептов заявляет о значимости для проблемы неоднозначности знания в его интерпретационных возможностях. Сущность проблемы состоит не столько в обнаружении недостаточности знания, нехватке обоснований и аргументов, сколько в поиске новых методов и способов преодоления открывшейся неполноты.

Проблема есть динамически развивающаяся форма знания, она может оказаться в состоянии стагнации или в процессе похождения двух этапов – ее постановки и решения - привести к познавательным выводам. Изначально пути разрешения проблемы неопределенны, выражая проблему вопросительным предложением, мы не вкладываем туда достоверные алгоритмы дальнейших действий. Их выявление – задача исследователя. К. Поппер полагает, что наука начинается не с наблюдений, а именно с проблем, и ее прогресс есть переход от одних проблем к другим – от поверхностных к более глубоким. Возникновение проблем, по Попперу, связано с появлением противоречий «либо в некоторой отдельной теории, либо при столкновении двух различных теорий, либо в результате столкновения теории с наблюдениями»⁴⁸. Так или иначе, в основе проблемы заложено противоречие, тезиса и антитезиса, и результат их взаимопроникновения – проблематизированное вопросительное предложение.

Проблема рождается в акте проблематизации. Процессы проблематизации помогают найти (высветить) неоднозначность знания, представить в выпуклой форме, в максимально различимой степени. Проблематизация есть своеобразная «репрезентация» проблемы. Впервые о проблематизации написал Фуко следующее: «проблематизация – это не

⁴⁸Поппер К. Логика и рост научного знания – М.: Прогресс, 1983 – С. 335

репрезентация некоего присутствующего объекта или создания с помощью дискурса несуществующего объекта. Это совокупность дискурсивных или недискурсивных практик, которая вводит ту или иную вещь в игру истинного и ложного и конституирует ее в качестве объекта для мысли»⁴⁹. Проблематизация – это выведение из наличного знания новой проблемы, этап восхождения от абстрактного к конкретному. Как утверждает М. Фуко: традиционная трактовка проблемы здесь недостаточна, поскольку «неоднозначность» знания – это не его «дефект», а искомая ценность, позволяющая знанию приобрести полноту своих смысловых континуумов». В толковании М. Фуко проблематизация возникает как помещение имеющегося знания «в различные контексты путем «игровых» манипуляций истинного и ложного»⁵⁰. Проблематизация – это специальное действие по обнаружению неполноты истины. Сознательный перевод истины в неистину, обнажение урезанности, неполноты наличного знания, видение загадки, парадокса там, где их никто не замечал, составляет содержание проблематизации.

О системно-синергетическом варианте проблематизации истины в своей диссертационной работе пишет Ухов А. Е.: «Истина в этом контексте выступает в роли «цели, суператтрактора, системы научного знания, к которому последнее стремится в результате эволюции как развития науки в целом, так и отдельного научного исследования». Истина включается в контекст понимания познания «как диалога, социальной коммуникации в процессе конструирования реальности применительно к научной деятельности»⁵¹.

Превращение известного в проблему, нахождение в известном неизвестного – суть проблематизации. Содержанием проблематизации как

⁴⁹ Castel R. *Problematization as a Mode of Reading History // Foucault and the Writing of History / Ed. by J. Goldstein.* — Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. — 375 p. С. 10

⁵⁰ Ардашкин И.Б. Проблема и проблематизация // *Известия Томского политехнического университета.* 2004. – Т. 307, № 4, – С. 147-150

⁵¹ Ухов А. Е. Проблематизация истины в классической и неклассической эпистемологии: системность и вопрос о соотношении знания и действительности: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.01 / Ухов Артем Евгеньевич; [Место защиты: Ивановский государственный университет]. - Иваново, 2015.- 167 с.

процесса, деяния, мыслительного действия, является «включение известного в иной контекст, в большую целостность, в больший контекст, с целью обнаружения изъянов, неполноты признанной истины». Другими словами это намерение, целеполагание, ориентированность на неполноту истины.

«Проблематизация» – это область появления проблем. Результатом проблематизации всегда является возникновение проблемы. Если этого нет, то мы не имеем ничего, кроме бесконечной неопределенности.

Так, в частности, В.С. Степин в своей новой работе «Теоретическое знание» постоянно ссылается на то, что познавательный процесс сегодня не столько направлен на решение проблем, сколько проблемноориентирован⁵². На наш взгляд, угасание интереса философии к «проблеме» ни о чем не говорит, или говорит только о том, что какие-то «модные» темы стали доминировать.

Значимость проблемы определяется значимостью исследовательских процессов. К тому же о какой проблематизации может идти речь без проблемы. Ведь проблема является итогом, результатом проблематизации. Что значит «проблематизирован» без проблемы? Согласно Степину, современное научное познание проблемно-ориентировано и имеет междисциплинарный характер. Проблемная ориентированность – это и есть процесс нахождения проблем.

Процесс выведения новой проблемы из наличного знания составляют суть проблематизации. Проблема и проблематизация оказываются взаимосвязанными, несколько «срощенными», но не заменяющими друг друга категориями. Они ориентированы на разные уровни познавательных практик. Правильность этого вывода можно доказать по следующей схеме. Постановка и решение проблем - этапы познания, опирающиеся на умения видеть и задавать вопросы о мире. Если мы совсем не обладаем знанием, то вопрошать об этом сложно. Незнание как таковое не составляет проблему для человека. Противоречие не возникает на пустом месте, а основывается на

⁵² Степин В.С. Теоретическое знание. — М.: Изд-во Прогресс-Традиция, 2000. —744 с.

предпосылочном знании. Именно «проблематизация» и выступает «способом соотношения знания и незнания на уровне предпосылочных представлений»⁵³.

«Проблематизация» расширяет горизонт познания и вызывает интерес со стороны современной эпистемологии. Это объяснимо в связи с социокультурной ориентированностью познания. Подобная зависимость предопределяет обесценивание самого концепта наука, инициирует переосмысление основных научных критериев и принципов. Например, таких принципов, как принцип эмпирической обоснованности, принцип наглядности, принцип доказательности и так далее. Смысл пересмотра не в их отмене, а в расширении доказательной базы истинности знаний. Этот процесс может быть нами охарактеризован как «проблематизация», в процессе которой переосмысливается надежность устоявшихся принципов. Для современных ученых и исследователей предпочтительнее создавать и применять новые принципы, проблематизировать в форме «вопрошания» предпосылочного знания науки.

Интерес к проблеме истины временами то усиливается, то ослабевает. Проблематизация становится средством активизации истины, и, соответственно, методом наращивания объема и глубины знаний. 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.

Приемами проблематизации истины выступают: 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»

⁵³ Ардашкин И.Б. Проблема и проблематизация // Известия Томского политехнического университета. 2004. Т. 307. № 4

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. Вышеупомянутые процедуры «побуждают» к активной мыслительной деятельности, помогают найти «свежие» границы, новые пределы известного.

Проблематизация не действует случайно, бесцельно, она направлена на расширение и углубление смыслов. Механизм вопрошания способствует реализации данной цели. Итог обозначенных действий - не в совокупности альтернативных решений, а в результате, в представлении знания в каком-либо ином плане, контексте. Например, поместим известную дилемму «куча» – «в какой момент куча перестаёт быть кучей, если от неё постепенно отнимать по одной песчинке?» – в контекст функциональных потребностей человека. Когда человек стремится к реализации своих потребностей, например, в жилье и занят его строительством – это становится важнее, чем решать дилемму.

Проблемное знание запускает динамический процесс обнаружения скрытых возможностей знания. У. Джеймс по этому поводу написал, что «пробел в сознании может быть не мертвой пустотой, а чувствительным недостатком с положительным руководящим мотивом — надо искать неизвестное⁵⁴». Вопрошание выступает формой проблематизации. А. Страусс и Дж. Корбин отмечают, что на всех его этапах действенна одна сквозная техника — постановка вопросов. Непрерывное вопрошание позволяет «расшатать» стандартные позиции в мысли и открыть дверь оригинальной мысли.

Вопрос – это «логическая форма, включающая исходную информацию с одновременным указанием на ее недостаточность в целях получения новой информации в виде ответа»⁵⁵. Примечателен тот факт, что ребенок в

⁵⁴ Джеймс У. Психология /Под ред. Л. А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. – С. 173.

⁵⁵ Демидов И.В. Логика. – М.: Юриспруденция, 2000. - С.43

освоении речевой культуры, увлекается процессом задавания вопросов, периодически забывая дожидаться ответов. Для него процесс вопрошания оказывается самоценным сам по себе. Ребенок занят очень важным делом — «изобретением» вопросов.

В случае проблематизации постановка вопросов связана с преодолением скованности знания и достижения большей результативности. Ж. Деррида об этом писал: «вопрошание идет под знаком деструктивности, ибо когнитивные структуры методично ставятся под угрозу. Вопросы переводят их в состояние неустойчивости».

Процессы проблематизации охватывают многие области жизнедеятельности, в том числе и образование. Можно сказать, что проблемность постепенно становится одним из ведущих принципов обучения. Ввод понятия проблемности связывают с упрочнением позиций в языке педагогической науки понятий проблемы и проблемная ситуация.

Мыслительные умения развиваются в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций утверждает педагогическая мысль в 70-80 гг XX века. Эти тенденции стали сильны благодаря двум выдающимся педагогам и психологам – А.М. Матюшкину и М.И. Махмутову.

А.М. Матюшкин опирается на мысль о возможностях учащихся, необходимых для выполнения поставленного задания. «Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации»⁵⁶. «Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты»⁵⁷. Задача педагога видится в обосновании и обозначении затруднения (противоречия) и представлении проблемы в форме проблемного вопроса.

⁵⁶ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., "Педагогика", 1972. – С.1(аннотация)

⁵⁷ Там же, С.181-183

Матюшкин указывает на ошибки, совершаемые педагогами, которые видят задачу обучения в запоминании учебного материала через упражнение и многократное повторение. «Очевидно, что такое обучение не требует от ученика творческого мышления», «здесь нет и необходимости в вопросах к учителю», в итоге учащийся становится как бы «интеллектуальным иждивенцем, постоянно обслуживаемым учителем».

Проблемное обучение в отличие от традиционного нацелено не только на усвоение системы знаний, но и овладение процессом получения результатов, развитие вопрошающей способности, критического мышления и совершенствование механизмов когнитивной саморегуляции. К одним из сложных видов вопросов относят проблемные вопросы, устанавливающие противоречивость существующего знания. Иллюстрацией подобного является вопрошание, которое М. Хайдеггер называл «благочестием мышления», ибо оно открывает начало мыслительного процесса. «Выжить» в ситуации неготовых смыслов помогает проблемный вопрос. Проблемный вопрос не предъявляет готовое знание или решение, он требует действий по его поиску.

При традиционной организации обучения сохраняется возможность представить для ознакомления большой объем информации. Однако пути доказательства их истинности раскрыты не будут. Сообщаемая информация в итоге превосходит по объему возможности для ее усвоения.

В традиционном обучении сильны противоречия. А.А. Вербицкий⁵⁸ выделил следующие: «противоречие между обращенностью содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, опредмеченное в знаковых системах «основ наук», и ориентацией субъекта учения на будущее содержание профессионально-практической деятельности и всей культуры». Обращенность в прошлое, к общеизвестному, «оторванность» от пространственно-временного контекста исключает

⁵⁸ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: "Высшая школа", 1991. - 207 с.

столкновение учащегося с неизвестным, с проблемной ситуацией- ситуацией порождения мышления.

Дидактические противоречия свойственны многим познаваемым объектам в силу известного закона единства и борьбы противоположностей. Столкновение с неизвестным неминуемо приводит к спрашиванию.

Трудность здесь для педагога состоит не столько в формулировании вопроса, сколько в проблемном его заострении и усмотрении и обозначении затруднения. Вопрос должен увлекать, исключать появление «заранее готовых» ответов – обуславливать интенсификацию собственной познавательной поисковой деятельности студентов.

Трудность вопроса должна соответствовать такой характеристике как посильность, т. е. основываться на интеллектуальных возможностях учащихся, на их исходных знаниях. В таком случае познавательное затруднение активизирует мыслительную активность и побуждает к поисковой деятельности.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Проблемное обучение можно назвать развивающим, так как его цель – формулирование задач, выдвижение гипотез, их разработка и решение. Построить оригинальные решения, не применяя ранее известные аналогичные методы достаточно сложно, но вполне достижимо (так были созданы неевклидова геометрия Лобачевским, теория относительности Эйнштейна, квантовая физика Планком).

В.Ф. Берков предлагает с помощью правильно поставленных вопросов «сосредотачивать внимание слушателей на искомом, побуждать отыскивать неизвестное»⁵⁹. Он озадачился проблемой обозначения границы области

⁵⁹ Берков В. Ф. Логика вопросов в преподавании / В.Ф. Берков.- Минск: Изд-во Университетское, 1987. – С. 28

неизвестной, которая является границей вопроса, отделяющей его от других вопросов. В.Ф. Берков проводит синтаксический и семантический анализ категории вопроса, вырабатывает логические правила применения вопросов в обучении. Логический анализ используемых вопросов, определение их видов, установление степени упорядоченности между вопросами могут быть «действенным средством контроля как за ходом подготовки к лекции, так и за процессом ее чтения».

Наиболее «сильной», по мысли А.В. Хуторского⁶⁰, является та эвристическая ситуация, в которую «оказывается включен в роли участника и сам учитель, т.е. возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, которую ему приходится решать наравне с учениками. Результаты такого обучения оказываются наиболее продуктивными». Преподаватель проходит с учащимися совместный творческий путь открытий и получает возможность по-иному взглянуть на первопричинные вопросы. Важно осознать следующее, что сформулировать вопрос, содержащий истинно развивающий потенциал, достаточно трудно.

Проблематизация знания в вопросительной форме создает условия для формирования особого типа мышления, обеспечивает прочность усвоения знаний и творческое оперирование знаниями в нестандартных ситуациях в практической деятельности. Вместе с тем, в обучении проблематизация через вопрошание влияет на развитие мотивации достижения успеха и мыслительных способностей обучающихся. О необходимости ценностной, смыслообразующей и практически ориентированной нагрузки слова в образовательном процессе писал Сухомлинский: «Пусть каждое слово, произнесенное в школе, дает плод, а не остается пустоцветом»⁶¹.

Гессен указывает на ошибки образования, шаблонность обучения, тогда как педагог должен «дать толчок, сообщить направление, следуя которому

⁶⁰ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — С. 224

⁶¹ Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. — М.: Педагогика 1990. — С. 287

ученик сам открывает для себя новую истину». Опора на самостоятельность, «постоянную напряженность мысли», нацеленность на «обнаружение проблематичного в жизни» способны дать положительные результаты в обучении. Задача образования на различном уровне отличается. Школа «должна дать ученику ответы на те вопросы, которые выдвигает ему окружающую жизнь, сообщить ему полезные сведения, обладая которыми человек сможет ориентироваться в жизни и быть полезным членом общества», в то время как профессиональное образование нацелено на то, чтобы «сделать его ум культурнее, облагородить его прививкой ему метода научного знания, научить его ставить научные вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению»⁶². С.И. Гессен обращается к проблеме активизации процесса профессионального обучения, конкретизируя значение вопросов в познавательном процессе. Он отмечает тот факт, что мы не можем сделать человека умнее, но мы можем вооружить его методами саморазвития и самообразования, одним из которых выступает вопрошание.

Резюмируя все вышеизложенное, можно сказать, что проблемность истины обнаруживается в процессах проблематизации знания. Проблематизация предстает как действие по активизации истины, как движение назад, рефлексия старого знания с целью нахождения новых проблем и путей их разрешения. «Проблематизация» характеризует человеческую активность в познании, утверждает новый способ рефлексии, в котором нет однозначного знания, истина - это лишь идеал.

Проблематизация нацелена на расширение и углубление смыслов путем порождения проблем. «Проблематизация» составляет функциональную основу знания, его процессуальную сторону, утверждает, что знание не данность, оно является итогом взаимодействия с миром и самим собой. Итог обозначенных действий не в совокупности альтернативных решений, а в представлении знания в каком-либо ином плане, контексте, «измерении». В

⁶² Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию/отв редактор П.В. Алексеев.-М: «Школа-пресс», 1995. - С.234

этой ситуации педагог продолжает существовать в образовательном пространстве как субъект, сохранивший возможность «озарения», открытия неизведанного знания или «вновь-понимания» давно изученного. Можно сказать, что проблемность становится ведущим принципом обучения. Однако, должны быть созданы условия и избраны приемы «проблематизации», провоцирующие иной взгляд на привычные вещи, смену представлений, знаний и способов поведения. Механизм вопрошания, на наш взгляд, способствует реализации данной цели.

1.3 Вопрошание – форма проблематизации истины⁶³

Результат проблематизации – новые проблемы, новые принципы «организации» знаний, новые, «исправленные» теории. Проблематизация есть источник прироста новых знаний, прием для рефлексии «иррациональных» участков научной теории.

Названные ранее приемы проблематизации; а именно, рефлексия и актуализация, включение известного в иной контекст; «ломка» ориентиров ложного и истинного; столкновение идей и доведение до абсурда ключевых положений науки и т.д. инициируют процессы нахождения неоднозначности знания, возведения его в крайнюю степень и раскрытия его проблемности. Достижение проблемности как прорыв через границы области известного и привычного, погруженность в неизвестное, вслушивание, всматривание в невидимое, как вопрошание сверх известного. В таком понимании вопрошание является формой, превращающей проблематизацию в механизм обострения (активизации) истины.

Вопрошание следует отнести к универсальным приемам открытия новых возможностей. Китайский поэт-мыслитель Цюй Юань (340–278 до новой

⁶³ Материалы данного параграфа были частично опубликованы автором в статье: Хакуз П.М., Гура А.Ю., Лакербай З.К. Вопрос как исполнение вопрошания // Вестник Адыгейского университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – 2014. – №4 (148). С. 19-31

эры) расшатывал мифологические представления в поэме «Вопросы к небу». Например: «Кто мог рассказать об изначальных временах, когда земля не отделилась от неба? Кто мог проникнуть взором вглубь хаоса? Каков был довременной мир — чей может это высказать язык? Он (Гун) лежал на горе Юйшань в течение трех лет. Почему его тело не разложилось? Вот Юй вышел из чрева Чуня, как же могла произойти такая трансформация?». Вопрос указывает на неполноту знания, разграничивает знание и незнание, обозначает область и направление поисков, побуждает к познанию.

Установление истинности происходит через вопрошающий компонент, через рефлексию наличных проблем и обращенность к новым проблемам.

Если проблематизация это универсальный акт нахождения, «рождения» проблемы, то вопрошание есть языковая процедура по получению ответа.

Философский словарь, составленный немецким философом и лексикографом Генрихом Шмидтом в 1912 г., издаваемый с 1961 г., давно стал библиографической редкостью. Между тем словарь выдержал уже более двух десятков изданий, каждый раз подвергаясь основательной переработке. Он содержит около 3000 статей, разъясняющих основные понятия и направления философии, излагает главные идеи ее представителей, знакомит с их важнейшими произведениями. Именно в нем мы находим определение вопрошанию. Вопрошание (fragen) определяется как «языковое выражение наличия пустоты (horror vacui) в познавательном стремлении, в результате которого расширяются знания о конкретной предметной области. Вопрошание предполагает наличие чувства или мысли о неполноте или неточности уже известного, в результате чего возникает потребность сформулировать в языковом плане аспекты неизвестного и искать на них ответы»⁶⁴.

И.Н. Пригожин, И. Стенгерс в работе «Порядок из хаоса» свидетельствуют о том, что М. Хайдеггер теорию называет вопрошанием.

⁶⁴ Философский словарь/ под ред. Шишкофф Г., под общ. ред. В.А. Малинина. - 22-е перераб. изд. - М.: Республика, 2003. - С. 83-84.

«То, что мы называем научной «теорией», представляет, по Хайдеггеру, не более чем способ вопрошания вещей, с тем чтобы подчинить их себе»⁶⁵. Если теория есть вопрошание предмета с целью его подчинения, то вопрошание истины – это ее испытание для обнаружения неполноты.

Вопрощание, согласно толковым словарям В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, русскому орфографическому словарю есть спрашивание. Х.-Г. Гадамер когда-то написал: «Искусство вопрошания - есть искусство спрашивания, то есть искусство мышления»⁶⁶. Дальше он еще подробнее говорит о спрашивании: «Искусство введения беседы есть, таким образом, искусство испытания чужого мнения. Но искусство испытания есть искусство спрашивания. Мы уже видели: спрашивать – значит раскрывать и выводить в открытое»⁶⁷.

«К сущности вопроса относится то, что вопрос имеет смысл. Смысл, однако, есть направленность. Смысл вопроса – это, таким образом, направление, в котором только и может последовать ответ, если этот ответ хочет быть осмысленным, смыслообразным. Вопрос выводит опрашиваемое в определенную перспективу. Появление вопроса как бы вскрывает бытие опрашиваемого. Поэтому логос, раскрывающий это вскрытое бытие, всегда является ответом. Он сам имеет смысл лишь в смысле поставленного вопроса»⁶⁸. Словом, «сущность вопроса заключается в открытии возможностей и в том, чтобы они оставались открытыми»⁶⁹.

И. Н. Пригожин и И. Стенгерс трактуют вопрошание как «развитие искусства *вопрошания природы* в той его форме, в какой оно сформировалось в рамках экспериментального диалога в естествознании, есть в этом смысле открытый будущему самоорганизующийся процесс, в котором ответы на поставленные вопросы влекут за собой постановку все новых и новых

⁶⁵ 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

⁶⁶ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Бессонова Б. Н. – М.: Прогресс, 1988. – С. 434

⁶⁷ Там же, С. 432

⁶⁸ Там же, С. 427

⁶⁹ Там же, С. 354

вопросов»⁷⁰. Соответственно, вопрошание представляет собой бесконечный, непрерывный процесс задавания новых вопросов.

Эмрих Корет в работе описывает последовательное превращение вопроса о вопросе в вопрос об условиях возможности вопрошания. Говоря о взаимосвязи вопроса и вопрошания, автор утверждает, что вопрос – это исполнение вопрошания. Акт вопрошания, по Э. Корету, предполагает знание – предзнание о спрошенном и знание-себя вопрошающего. Однако вопрошание в то же время есть акт воления, так как я желаю знать то, что я еще не знаю; это стремление к знанию, следовательно, – воление. Педагогическое вопрошание, на наш взгляд, есть стремление к новому знанию, поиск и действие по рождению новых вопросов.

Вопрощать, значит, ставить вопрос во главу угла изучения предмета. Например, в середине XX века в Англии была издана единственная в своем роде «Энциклопедия незнания». 450 страниц энциклопедии представляют собой собрание вопросов, ответы на которые еще неизвестны людям. В отличие от традиционной, привычной энциклопедии, это издание рассказывает о том, что еще до конца не изучено человечеством. «Наши знания, - говорят редакторы-составители оригинальной «Энциклопедии», - всего лишь островок среди безбрежного океана еще непознанного». В подтверждение этих слов в книге приводятся высказывания известных ученых о проблемах, к которым наука еще только прикоснулась. Так, Ф. Крик, который вместе с Дж. Уотсоном открыл строение ДНК, пишет: «Мы знаем сейчас, как организм строит свои молекулы, хотя большинство из них нельзя увидеть даже в самый сильный микроскоп, и в то же время мы совершенно не знаем, как организм создает цветок, или руку, или глаз, то есть органы, видимые невооруженным глазом»⁷¹. В рамках сказанного вопрошание – это вопросительное отношение к миру, к себе, к другим, к

⁷⁰ 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. 420

⁷¹ Мезенцев В.А. Чудеса: Популярная энциклопедия в 2-х т. - Алма-Ата: Казахская советская энциклопедия, 1991. – С. 102

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 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»⁷². А то, что неизвестно в предмете, представлено в вопросе.

Вопрошание противостоит мнению, его антипод. Мнение – это представление некоторой реальности, некий «первичный» взгляд, брошенный на предметы. В «Государстве» Платона читаем: «Мнение - это ни знание, ни незнание; оно более смутно, чем знание, но яснее, чем незнание, оно среднее между ними»⁷³. «Ум и мнение, - наставляет далее Платон в «Тимее», - это два различных рода, ум рождается от наставления, а мнение - от убеждения; первый всегда способен отдать себе во всем правильный отчет, второе - безотчетно». Мнение – это искажение, оно отличается тем, что не может быть доказано в своей истинности, ибо мнение воспринимает мир теней как настоящий. Но это не значит, что мнение не может быть

⁷² Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. – Владимир, 1973. – С. 33-34

⁷³ Платон. Государство // Платон. Сочинения в 3-х т. – М.: Мысль, 1994. – С. 258-259 – 3т.

правильным: если мнение правильно, оно устраняется как мнение⁷⁴. Мнение, по Платону, является темным, неясным знанием, которое следует пересмотреть, отбросив видимости и заблуждения. 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. Мнение – сфера предрассудков, которая удерживает разум в плену, ставит ему пределы. Наперекор устойчивости мнений спрашивание приводит в состояние нерешительности, сомнения и тревоги. «Искусством» спрашивания обладает тот, – писал Х.-Г. Гадамер, – кто способен противостоять господствующему мнению, стремящемуся замять вопрос»⁷⁵. Мнение подавляет вопрос... Тот, кто полагает, что он все знает лучше, вообще не способен спрашивать. Чтобы быть в состоянии спрашивать, следует хотеть знать, то есть знать о своем незнании. В комедийной смене вопросов и ответов, знания и незнания, которую рисует Платон, раскрывается необходимость предварительного вопроса для всякого познания, всякого речения, раскрывающих суть дела.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что вопрошание – это спрашивание, «радикальная вопросительность», 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».

«Составляющими вопрошания являются: преодоление власти мнения, подавляющего вопрошание (по Платону, мнение – падучая болезнь); выведение из знания незнания, усмотрение в известном неизвестного;

⁷⁴ Хофмайстер Х. Что значит мыслить философски / пер. с нем.; отв. ред. А. Б. Рукавишников, Д.Н. Разеев СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. – С. 64, 66

⁷⁵ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. В.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. –704 с.

разграничение (демаркация) знания и незнания; уход от знания в сферу открытого; осмысление области неизвестного»⁷⁶.

Вопрос и вопрошание – как они соотносятся? На первый взгляд, в соотношении «вопрос-вопрошание» спрашивание – это корневое, а вопрошание – более широкое и производное от вопроса. В самом деле, мы спрашиваем, озвучиваем вопрос тогда, когда он уже есть, сформулирован. Здесь вопрос приводит к вопрошанию. Но означает ли это, что вопрос всегда предшествует вопрошанию? Видимо, нет. Отношение «задетости» неизвестным возникает задолго до усмотрения и формулировки вопроса. Следовательно, вопрошание реализуется, осуществляется, кристаллизуется в вопросе: вопрос становится исполнением вопрошания. Но это еще не вся схема: «при настоящем, подлинном вопрошании вопросы исчезают, - остается только жажда, а это совсем иное состояние сознания: не складываются никакие вопросы – одно *вопрошание*, безмолвное напряжение, страсть, стремление узнать, но вопросов нет»⁷⁷. Эти слова в контексте наших рассуждений могут означать только одно: вопросы являются единственным средством выражения, передачи, исполнения вопрошания.

Вопрошание глубоко укоренено в духовной и профессиональной сферах жизни. «Смысл моего существования, – утверждал К.Г. Юнг, – это тот вопрос, который задает мне жизнь. Или наоборот, я сам и есть этот вопрос, обращенный к миру»⁷⁸. Душа задает масштабные вопросы: «Кто ты? Что ты хочешь совершить? Какой выбор для тебя самый правильный? – и каждый из нас несет ответственность и за честную постановку вопросов, и за полное проживание ответов, которые мы на них даем. Если мы живем вопросами, значит мы живем более масштабной жизнью»⁷⁹.

Вопрошание имеет место в науке, в религии, в философии, в педагогике. Подробнее об этом.

⁷⁶ Хакуз П.М. Методология и искусство вопрошания // Вопросы философии и социологии культуры. – Ростов-на-Дону: из-во РГУ, 2001. – С. 52

⁷⁷ Бхагаван Ш.Р. Избранные беседы. Т 3.: Новочеркасск: Сагуна, 1994. – С. 251

⁷⁸ Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Минск: Харвест, 2003. – С. 170

⁷⁹ Холлис Дж. Жизнь как странствование. Вопросы и вопросы. М.: Класс, 2009. – С. 8

Научное вопрошание – это вопрошание в лоне науки. Ученые отличаются пронизательностью, пытливостью ума, умением задавать нестандартные вопросы. В науке общепризнанным является мнение, согласно которому обнаружение и высказывание вопроса или проблемы куда труднее, нежели их разрешение. А. Эйнштейн и Л. Инфельд писали, что «формулирование проблемы часто более существенно, чем ее разрешение, которое может быть делом математического или экспериментального мастерства». Аналогичную мысль высказывает и Х.-Г. Гадамер: «Подлинная сущность познания, – утверждал он, – заключается, пожалуй, не столько в том, что нам приходит в голову решение, сколько в том, что нам приходит в голову вопрос, выталкивающий нас в сферу открытого и поэтому создающий возможность ответа. Всякое прозрение имеет структуру вопроса»⁸⁰. Например, знаменитые 23 проблемы, сформулированные Давидом Гильбертом на Парижском международном математическом конгрессе в 1900 году, оказали определяющее влияние на развитие математики XX века. Гильберт начал свой доклад вопросами: «Кто из нас не хотел бы приоткрыть завесу, за которой скрыто наше будущее, чтобы хоть одним взглядом проникнуть в предстоящие успехи наших знаний и тайны его развития в ближайшие столетия? Каковы будут те особенные цели, которые поставят ведущие математические умы ближайшего поколения? Какие новые методы и новые факты будут открыты в новом столетии на широком и богатом поле математической мысли?»

В современном мире можно выделить множество вопросов, которые интересуют не только ученых, но и тех людей, кто хотя бы раз задумывался о природе вселенной или о роли сна в жизни, ответы на которых могут быть найдены в недалеком будущем. Некоторые из них звучат следующим образом: Из чего сделана вселенная? Как зародилась жизнь? Одни ли мы во вселенной? Что делает нас людьми? Что такое сознание? Почему мы видим

⁸⁰ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. – С. 430

сны? Почему мы здесь есть? Существуют ли другие вселенные? Что нам делать с углекислым газом? Как эффективнее использовать солнечную энергию? Какую тайну хранят в себе простые числа? Как победить бактерии? Могут ли компьютеры работать еще быстрее, эффективнее? Будем ли мы когда-либо излечивать рак? Когда можно ожидать появление робота-дворецкого? Что таит в себе океанское дно? Что находится на дне черной дыры? Можем ли жить вечно? Как решить проблему народонаселения? Возможно ли путешествие во времени?

В науке ответы на вопросы несколько запаздывают, но можно быть уверенным в том, что ответы, в конечном счете, последуют, ибо научные вопросы подаются решению конечным числом шагов. Решив один вопрос, наука идет ко второму, решив второй, идет к третьему. Если научный вопрос не решается сегодня, то решится завтра, послезавтра. Наука за редким исключением не поднимает неподъемных, нерешаемых вопросов: вопросы, которые ставит наука, пропорциональны урону ее развития и в этом смысле вполне решаемы. В этом, пожалуй, главное отличие научного вопрошания от вопрошания в философии.

В философии давно существует непростая ситуация. С одной стороны, философы осознают, что философия возможна только как вопрошание: Ф. Бэкон прямо утверждал, что философию можно изложить не только утверждениями, но еще и вопросами. Например, вся философия Сократа – изложение философии через вопросы. Он своим способом философствования разрушает традиционное представление о философском знании как теоретической содержательной системе, в которой осуществляется «утверждение того, что может быть сохранено, передано, преемственно развито в качестве устойчивой опоры последующей человеческой деятельности»⁸¹. Вместо этого Сократ предлагает разговор вопросами: ставит все новые и новые вопросы и, получая на них те или иные ответы, опять таки не удовлетворяется этими ответами и идет все дальше и дальше в постановке

⁸¹ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. -4-е изд.- М.: Республика, 1981. – С. 118

новых вопросов. Его «постоянное и бесконечное искание истины исключало всякую замкнутую, застывшую систему»⁸². Сократ уподоблен в Евангелии совопроснику мира сего. Все начинается и кончается для него вопросом. Сократ проводил параллель между искусством вопроса и повивальным искусством, разъясняя эти умозрения следующим образом: «В моем повивальном искусстве почти все так же, как и у них, - отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве - то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод...»⁸³ Знание, полученное человеком в готовом непротиворечивом виде не слишком ценно, и недолгий период хранится в памяти. В то время как самостоятельно открытое (через собственные усилия) знание, остается с ним навсегда.

Идею разговора философскими вопросами усиливают Гильберт Порретанский (конец XIX в.), Р. Дж. Коллингвуд и Л. Витгенштейн. Г. Порретанский применял метод вопрошания для критики и именовал его «квэстио»⁸⁴. Р. Дж. Коллингвуд (1943 г.) утверждал, что человек должен учиться улавливать вопросы и выстраивать их в одну логически последовательную и взаимосвязанную цепочку. «Прежде чем ответить, их нужно расчленить и превратить клубок вопросов в перечень вопросов, в котором каждый пункт есть один, и только один вопрос...»⁸⁵. Феноменологи отмечают неразрывность искусства вопроса и искусства спора, плодотворность рассуждения и научного изложения достигается «определенной постановкой выдвигаемых вопросов». Процесс познания предстает через высказывания, в котором языковые знаки связаны с «психическим переживанием» - работой мысли (Э. Гуссерль)⁸⁶, через

⁸² Лосев А.ф. Жизненный и творческий путь Платона / Платон. Собрание сочинений в 4 т. – Т.1.- М.: Мысль, 1990. – С.62

⁸³ Кесседи Ф.Х. Сократ/Ф.Х. Кесседи – М.: Мысль, 1976. – С.59-60

⁸⁴ Гильберт Порретанский . Комментарии к трактату Боэция «Против Евтихия и Нестория». - Вопросы философии. 1998. №4. - С. 105-120

⁸⁵ Collingwood R. C. Essay on Metaphysics, Oxford, 1940, revised edition 1998. – p. 206

⁸⁶ Гуссерль, Э. Философия как строгая наука. – Новочеркасск: Агентство «Сагуна», 1994, – С.26

движение мысли в диалоге сквозь многообразие смыслов, от пред-понимания к пониманию. В «Идеях...» Э. Гуссерль называет переживание другого актом «вчувствования» или эмпатии [Einf U hlung]. Конститутивную структуру этого акта Э. Гуссерль описывает в «Картезианских размышлениях». Она состоит в самом общем виде из следующих элементов: восприятие собственного тела как специфического предмета, восприятие другой «физической вещи в мире» как тела, подобного моему собственному, наконец, «одушевление» другого тела – т.е. придание ему статуса «другого Я»⁸⁷. Л. Витгенштейн искусство философствования связывал с умением разговаривать вопросами. С другой стороны, философы любой ценой пытаются построить собственную систему знаний. В результате создается устойчивое впечатление, что философия, представленная в виде утвердительного знания, является все-таки более ценной, чем философские вопросы. На этом основаны учебные программы, стандарты, компетенции. Однако изложение философии в форме готовых истин, подобных научным, не соответствует природе философии. К тому же идея «единственной истины» принесла столько жертв и бедствий, что с ней не сравнится ни одна война. Если мнений много, а истина одна, тотчас находятся ее жрецы и начинается беспощадная война с еретиками. Поэтому надо бояться людей «одной книги»! Мнений множество, каждое должно быть ясным и однозначным, но вовсе не окончательным и исключительным, как судебский приговор, как смертная казнь, как «торжество идеи», требующей крови, крови, крови... Единство мыслимо при наличии множества. Лигети говорил, что объединять, связывать можно только то, что индивидуализировано и поэтому различно. По свидетельству Гете, магометане начинают преподавание философии учением, что не существует ничего, о чем нельзя высказать противоположного сказанному, они заставляют юношей

⁸⁷ Husserl E. Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First book: General Introduction to Pure Phenomenology, trans. by W. R. Boyce Gibson. Collier books. N. Y. 1975, p. 227

упражняться в задачах, состоящих в том, чтобы находить противоположное мнение для всякого утверждения.

Почему изложение философии в форме готовых истин противно ее природе? – Хотя бы потому, что в философии многое спорно. И. Кант назвал это «скандалом в философии»: философы, эти умные, интересно и глубоко мыслящие люди, на протяжении очень многих лет не могут решить ни один философский вопрос так, чтобы его решение их всех удовлетворило. С тех пор положение не изменилось. И ныне философы продолжают обсуждать исключительно глубокие проблемы, противореча друг другу и предлагая все новые решения. На эту особенность философии еще раньше указывал Р.Декарт: «О философии скажу одно: видя, что в течение многих веков она разрабатывается превосходнейшими умами и, несмотря на это, в ней донныне нет положения, которое не служило бы предметом споров и, следовательно, не было бы сомнительным, я не нашел в себе самонадеянности, чтобы рассчитывать на больший успех, чем другие. И, принимая во внимание, сколько относительно одного и того же предмета может быть разных мнений, поддерживаемых учеными людьми, тогда как истинным среди этих мнений может быть только одно, я стал считать ложным почти все, что было и не более чем правдоподобным»⁸⁸. С тех пор положение не изменилось. И ныне философы продолжают обсуждать исключительно глубокие проблемы, противореча друг другу и предлагая все новые решения. В философии спорят не только на уровне поиска, но и на уровне изложения. Иначе нет философии. Спор – суть философии. Что может быть этому объяснением?

Философия занимается такими предметами, о которых нельзя составить общезначимые суждения. Например, Сократ в диалоге «Гиппий большой» стремится узнать, что такое прекрасное. Гиппий самонадеянно полагает, что этот вопрос не вызовет никаких затруднений и сообщает Сократу, что прекрасное – это прекрасная девушка. Однако Сократа не удовлетворяет ни

⁸⁸ Декарт Р.: соч. в 2 т. / пер. с лат. и франц., сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. — М.: Мысль, 1989. — С. 254

этот ответ, ни другие ответы. Весь дальнейший ход диалога показывает, что никакое определение прекрасного не может быть принято в качестве истинного определения. Напрашивается единственный вывод: о прекрасном можно только вопрошать! Недаром Сократ не находит никакого ответа, он просто продолжает спрашивать. Кроме того, философия говорит о тех вещах, которые есть и в которых мы участвуем, но мы их не знали и не знаем. Например, мы не знаем, что «такое свобода, что такое совесть, честь, достоинство». Их невозможно знать в готовом, «упакованном» виде так, чтобы можно было передавать другим, транслировать, поэтому они – предмет философского рассмотрения. Притом вопросы о свободе, совести, чести, достоинстве вызвали бы множество различных толкований, которые все были бы оправданы, оправданы потому, что это были философские ответы на философские вопросы. Почему? Максимальная соотнесенность философии с личностью философа делает невозможным нахождение инвариантных ответов. В силу личной окрашенности суждений вопрос о философии решается не чисто логически, а с помощью рассуждений о ее специфике, сопоставлении с мифом, искусством, религией, наукой. Философия не терпит однообразия. Философы пишут по-разному, здесь нет эстафеты, философские ответы лично окрашены и в силу этого неповторимы.

Философские вопросы не имеют окончательных и готовых для всех случаев жизни ответов. Дело в том, что «любые ответы, которые приходят сегодня, завтра уже не смогут нас удовлетворить, а лишь будут вызывать у нас все новые и новые вопросы»⁸⁹. Напротив, научные проблемы, имеют решение. Это можно объяснить следующим: если в науке самое важное – исследуемый предмет, то для философии – это тот, кто философствует: в науке доминирует предметная основа, в философии же – личностная. По этой причине научные знания универсальны и интерсубъективны, а философские суждения универсальны как логически обоснованные и уникальны как

⁸⁹ Хофмайстер Х. Что значит мыслить философски / пер. с нем.; отв. ред. А. Б. Рукавишников, Д.Н. Разеев. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – С. 166

личностные. С этим связано разное понимание философских сочинений: у каждого читателя философской литературы свой Платон, свой Аристотель, свой Кант, тогда как у всех читателей один Ньютон, один Планк, один Эйнштейн. Разночтение, следовательно, – признак философского характера сочинений Платона, Аристотеля, Канта, а не случайность и не слабость философии. К тому же философские проблемы (вопросы) не проблемы вовсе. В философии нет проблем, а есть тайны человеческого бытия. Философия есть наше участие в бытии, которое возобновляется каждый раз заново. По этой причине в философии нет ничего такого, что раз и навсегда можно принять как правило. Такая ситуация, например, существует в нравственности. Нравственность – тоже вечная проблема. В каком смысле? – Нет ничего, что было бы навсегда нравственным⁹⁰. Только образец жизни умершего героя. Это вечно. А в живой жизни нет правил для всех случаев: каждый раз нужно заново принимать решение.

Философия – свидетельство единичного сознания: никому не дано испытать мою любовь, боль, радость, никто не может увидеть мир моими глазами. Здесь нельзя заменить одного автора другим: «Феноменологию духа» никто за Гегеля написать не мог, как никто другой не мог написать «Лунную сонату» Бетховена. Каждый философ раскрывает свой настрой, содержание своего сознания, демонстрирует склад своего ума. Поэтому любая философия связана со структурой сознания и личностью ее творца. Начало философии – это опыт нашей собственной слабости и бессилия. Философия – форма персонального беспокойства. Философия – это уход в себя, самообнажение, по словам Ортеги-и-Гассет, сведение счетов с самим собой, причем с такой «ужасающей обнаженностью», которую человек может позволить себе только наедине с собой.

Философия – сознание вслух, ритм мышления, путь мысли, пролегающий через личные испытания философа, благодаря которым мы

⁹⁰Мамардашвили М. К. Необходимость себя (Лекции. Статьи. Философские заметки). – М.: Лабиринт, 1996. – С. 49-50

обретаем незаменимый личностный опыт. На философском труде всегда отпечаток личности философа, устраните этот отпечаток – вы уничтожите сам труд. Понять философию вне личности невозможно: до конца распознать мысль можно, лишь проникнув в душу мыслителя. В этом смысле философия – это «хождение по душам» великих. Нет ничего занимательнее, нежели души великих мыслителей.

Философия личностна, но это не порок – это ее сущность. Порок – философские системы, претендующие на объективность и всеобщность. Философ делает свою жизнь аргументом своей философии. Множество философских идей, взглядов – не признак кризиса или разложения философии, а напротив, свидетельство того, что философия хорошо делает свое дело. Философия ступенчата, ее ступени – великие философы.

Философия имеет издержки. Издержками философии «являются взаимная нетерпимость и ядоизвергающая сила, с которой одни философы поносят других, например, Шопенгауэр и Кьеркегор – Гегеля или Ницше – Канта». К издержкам философии относятся еще и философские системы: «наивысший грех философа – звать за собой; наивысшая добродетель философа – следовать своему учению».

В силу своей личностной природы философия не прогрессирует, а «пульсирует, не восходит, а выбрасывает новые ветви». Философия не развивается, а «истинствует, воюет, терпит поражения, залечивает раны». Философии «субъективна, пристрастна, человечна: Платон «не заметил» Демокрита, Гегель в своих лекциях «забыл» Николая Кузанского». Философия «спонтанна, непредсказуема, невыводима».

Вопросы в философии важнее ответов. Об этом Джеймс Холлис пишет следующим образом: «Во время странствия, которое мы называем жизнью, нам лучше всего помогают не ответы, которые в лучшем случае порождают искушение недолговечными истинами, а вопросы, которые вызывают у нас

тревогу и тем самым побуждают к росту»⁹¹. Философия в большей степени – «архитектура вопросов» (Э. Ионеско), нежели система ответов. Недаром главный философский журнал страны называется «Вопросы философии», а не «Философские ответы». Ответы, которые мы когда-то отчаянно искали, становятся даже не очень важными, но вопросы остаются, они никуда не исчезают. Выходит, что вопросы в философии царственнее ответов. В философии, – писал Л. Витгенштейн, – всегда лучше поставить вопрос вместо того, чтобы искать ответ на вопрос. Ибо ответ на философский вопрос легко может показаться неправильным, а опровержение его посредством другого вопроса – трудно. Поэтому в философии речь может идти не о правильности ответа, а о корректности постановки вопроса. Еще здесь нужно оговориться и сказать, что в философии самое ценное даже не вопросы, не говоря уже об ответах, а те изменения или превращения, которые происходят в душе, в сознании вопрошающего. Например, после разговора с Сократом собеседник видит противоречия в своих рассуждениях, сомневается в самом себе вслед за Сократом и приходит к мысли, что он ничего не знает. «Но при этом смотрит на себя со стороны, он как бы раздваивается, какой-то частью своего существа отождествляясь с Сократом во взаимном согласии, которого он требует от собеседника на каждом этапе рассуждения. Так в нем пробуждается самосознание»⁹².

К тому же в философии задают вопросы не всегда для ответа. Не следует ставить задачу найти ответы на все вопросы. Наши вопросы, «как комнаты, запертые на ключ, или книги, написанные на совершенно чужом языке. Не отыскивайте сейчас ответов, которые вам не могут быть даны, потому что эти ответы могут стать вашей жизнью. Живите сейчас вопросами. Быть может, вы тогда понемногу, сами того не замечая, в какой-нибудь очень далекий день доживете до ответа»⁹³. Более того, философское вопрошание не

⁹¹ Холлис Дж. Жизнь как странствование. Вопросы и вопросы. – М.: Класс, 2009. – С. 171

⁹² Адо П. Что такое античная философия? / Пер. с французского В.П. Гайдамака. – М: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – С. 43-44

⁹³ Холлис Дж. Жизнь как странствование. Вопросы и вопросы. – М.: Класс, 2009. – С. 24

требует и не ждёт ответов. Например, М. Хайдеггер ставит «вопрос о бытии» и без конца возобновляет его, не предлагая ответа, не потому, что он действительно ищет ответ на вопрос и не может найти, а потому что «вопрос сам по себе безответен, неразрешим». Смысл вопросов состоит не в том, чтобы на них ответить, а в том, чтобы они существовали как символы постоянного движения, постоянной изменчивости, постоянного странствования. Питер Маттиссен после долгих и неудачных поисков снежного человека задался вопросом: «Ты видел снежного человека?» – «Нет», – ответил он себе самому. – Разве это не прекрасно?» Выходит, снежный человек не цель, а метафора странствования. Философские вопросы как метафора думанья, мышления, метафора мыслительного странствования. «Серьезность философской истины не сводится в своей радикальности к догматическому знанию, а живет в вопрошании, в страстном стремлении к абсолюту и к знанию незнания»⁹⁴.

Идея самопознания как способа познания мира отражена в словах Гераклита - «я вопрошал самого себя»⁹⁵. Вопрошающий человек становится центром, персонажем собственного мышления, внимания, рефлексии над собой. Он осознает ничтожность своего знания, испытывает чувство дискомфорта и неуверенности, перестает повторять мнения других людей о том или ином предмете. Более того, он перестает заботиться о содержании своего знания и переключается от предмета знания на самого себя. Например, «истинный предмет сократического диалога – не то, о чем идет речь, а тот, кто говорит ...»⁹⁶. Этим отличается философия от науки.

Вопрошание – бытийное назначение философии. Философ задает трудные вопросы о «вещах», которые кажутся понятными, ясными, самоочевидными. На уровне здравого смысла никто не спрашивает «что есть вещь?», «что есть время?», «что есть человек?». Задавая такие вопросы, мы

⁹⁴ Фишер Н. Философское вопрошание о Боге. – М.: Христианская Россия, 2004. – С. 16

⁹⁵ Кесседи Ф. Х. Гераклит / Отв. редактор А.Е. Зимбули-3-е изд. испр., доп. – СПб.: «Алетейя», 2004. – С. 80

⁹⁶ Адо П. Что такое античная философия? / пер. с фран. В.П. Гайдамака. - М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – С. 43-44

обнаруживаем невидимое в известном, устанавливаем неизвестность знакомого. Спрашивание известного с тем, чтобы оно показало неизвестную сторону, отличает мышление. Известный физик Джон Уилер, у которого было несколько учеников – нобелевских лауреатов, сказал, что самое трудное в современном мышлении – это привыкнуть рассматривать мир не как готовый, а как становящийся. Современная физика преподносит такой урок. «Нужно научиться жить в мире неготовых смыслов, а в таком мире, где смыслы становятся по ходу дела»⁹⁷. Добавим от себя: если для физики жить в мире неготовых смыслов все же тенденция, то для философии – суть постижения. Об этом говорят философские вопросы, перечислим некоторые из них: Конечен или бесконечен мир? В чем смысл жизни? Что тебе надо в мире? Что достигли те, кто действовал до тебя? Какое значение имело то, к чему они стремились? Что есть истина? В чем счастье человека? Что такое красота, любовь, героизм? Являются ли они ценностями, ради которых стоит жить? Для чего все тяготы и бремя жизни? Для чего страдания и умирание? Умеет ли смысл отстаивать ценности и цели, зачем изнурять всем этим себя? Не является ли все это бессмысленным? Как дух соотносится с материей? Существует ли в глубинах бытия сверхъестественные силы? В каком направлении развивается Вселенная и имеет ли она цель в своем движении? Существуют ли принципиально непознаваемые объекты? Истина является объективной или субъективной? Если все существующее противоречиво, то последовательность является свидетельством ложности? Является ли общее сущностью и причиной единичного? Существуют ли законы природы и общества или человек лишь верит в них в силу своей склонности к порядку? Существует ли свобода воли? Что такое человек и каково его место во всеобщей взаимосвязи явлений мира? Какова природа человеческого разума? Что такое добро и зло? Есть ли смысл в движении истории человечества? –

⁹⁷ Делокаров, К.Х. Философия и мегатенденции современной цивилизации. - М.: Изд-во Фон, 1998. – С. 14-15

Эти и другие вопросы образуют структуру и содержание философии. Если же философия перестанет вопрошать, то она лишится своей природы.

Феномен вопрошания – удивительное качество разума получать новое знание путем анализа, преобразования, критической оценки, выхода за границы имеющейся информации.

Итог проведенного в параграфе анализа в философском осмыслении понятий вопрошание и вопрос. Полученные выводы были преобразованы в систему доводов, утверждающих вопрошание, в качестве формы проблематизации истины в познавательном процессе. Вопрошание представляется не только как спрашивание, «радикальная вопросительность»: 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.

Глава 2 Педагогическое вопрошание как разновидность проблематизации истины

2.1 «Легкая» трудность – свойство педагогического вопроса⁹⁸

Умение задавать вопросы состоит не столько в определении границ уже известного непротиворечивого знания, сколько в обнаружении и столкновении тех противоречий, которые в нем (знании) есть. Борьба противоречий ведет к постижению истины.

Существует прямая связь между вопросами, которые мы задаем и уровнями мышления, на которые выходим при ответе на них. Вопросы – это тот инструмент, который мы часто используем в учебном познании, чтобы помочь нашим ученикам продумать сложную проблему или спорный вопрос. Наши вопросы должны быть тщательно разработаны, иначе мы не получим предполагаемый результат. Существуют вопросы для нахождения фактов, интерпретации, рефлексивные и многие другие. В зависимости от типа, вопросы имеют различные цели и ориентированы на развитие определенных мыслительных умений.

В современной российской высшей школе сложилась парадоксальная ситуация: у педагогов, несомненно, существует понимание того, каким образом должен строиться процесс обучения, однако на практике имеем за малым исключением вопросы без вопрошаемого, вопросы, в которых знание достаточным образом не проблематизируется. Почему так? Философская рефлексия педагогического вопрошания может пролить свет на эту проблему.

⁹⁸Материалы данного параграфа были частично опубликованы автором в статье: Хакуз П.М., Гура А.Ю. «Легкая трудность» как конструкция педагогического процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – 2012. – №4 (108). С. 33-41

Что собой представляет философская рефлексия, что значит изучить нечто философски? Философский срез, философская рефлексия, философская проекция – это рассмотрение явлений, событий в целостности и значимости. Это изучение нечто «под лучом конечного смысла»: «Зачем и для чего это, к каким последствиям оно приведет?» Философский взгляд, следовательно, - это выход за пределы конкретных предметов и постижение смысла. «То, что называют смыслом - смыслом истории или смыслом мироздания, - это то, что никогда не реализуется в пространстве и времени»⁹⁹. Смысл не существует нигде - он вырабатывается в результате активного диалога с предметом. Это идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель чего-либо. Смысл не есть предмет, находящийся или находимый в мире, смысл - всегда только мыслимое. Поэтому смыслом занимаются не ученые, а философы или, по крайней мере, философствующие ученые.

Смысл образования открывается в образовании смыслов. Учебное познание также как и научное является целенаправленным и отчасти пользуется тем же познавательным инструментарием, отличие состоит лишь в том, что цель его – повышение образовательного уровня конкретной личности, «вновь-открытие» уже известного, понимание и осмысление знания. Преимущественно в своей педагогической деятельности в современной школе процесс понимания выстраивается в совместном поле «Я и Другой». Безмерность отношений «Я и Другой» порождает трудности в понимании. Активное начало обоих субъектов познания обуславливает диалогичность в этой ситуации и определяет специфику работы понимания. Вопрос выступает как механизм перевода знания в понимание: «он выявляет и очерчивает границы проблемы, создавая тем самым некоторую незавершенную форму, пустоты которой заполняются недостающим знанием-ответом посредством достигнутого понимания. Иными словами, уровень понимания объективных процессов зависит от характера тех

⁹⁹ Мамардашвили М.К. Философия-это сознание вслух// Юность. № 12, 1988. - С. 9-13

вопросов, которые задает познающий субъект»¹⁰⁰. Знание становится «личным достоянием знающих, в отличие от информации которая доступна всем»¹⁰¹. В поле взаимоотношений «Я и Другой» влияние начинают оказывать собственный опыт и вопрошающая способность как проявление критичного восприятия представляемой информации. Так или иначе, понимание на основе взаимодействия в диалоге позволяет расширить (углубить) процесс изучения фрагментов содержания образования, вызывает необходимость их переосмысления. Даже при работе с текстом приходится «много преодолевать – не только в тексте, но и в самом себе, в своих логических предрассудках»¹⁰².

Вопрошание направляет процесс познания, способствуя пониманию и постижению сущностных характеристик текста. Понимание и вопрошание оказываются неразрывно связанными в логической цепочке познания. «Без своих вопросов нельзя творчески усвоить чужую мысль»¹⁰³. Пассивная установка ученика только на «узнавание» в тексте или поиск известного не обогащает, а препятствует превращению «чужого» в «свое-чужое». Таким образом, образование – это мир смыслов, в котором его непосредственные участники самостоятельно обнаруживают и реализуют свои собственные смыслы. Ориентирами в этом смысле становятся вопросы, которые направляют деятельность участников процесса учебного познания.

Образовательный процесс зарождался как процесс нахождения ответов на вопросы. В последующем он трансформировался в процесс перехода от одних проблем к другим. Возникающие проблемы представляют собой затруднения различного характера, побуждающие к пополнению наличного знания. Восполнить наши знания можно только «зная о своем незнании» и задавая вопросы по этому поводу.

¹⁰⁰ Аветисян, Б.А. Знание и понимание в познавательном процессе : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Кубан. гос. ун-т - Краснодар, 2006 - Количество страниц: 22 с.

¹⁰¹ Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. — М.: РОССПЭН, 1997. - С. 100

¹⁰² Библер, В.С. Мышление как творчество /В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1975. – С. 140

¹⁰³ Бахтин М. М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 336

Вопрошание – основа и содержание учебного познания. Дело вот в чем: какие бы локальные или масштабные проблемы не решались в процессе познания, содержанием их является поиск и нахождение субъективно новых знаний, а это возможно только через спрашивание.

Исходя из этого можно полагать, что педагогическое вопрошание в предельно широком понимании – это задавание все новых и новых вопросов не для того, чтобы получить на них немедленные ответы, а чтобы продолжать спрашивать дальше. Это вопрошание, «работающее само на себя», порождающие новые вопросы как некие ступени познания, ведущие к новому знанию. Вопрошание (научное, философское, религиозное), доведенное до методологического уровня, когда само вопрошание становится предметом подражания, научения, рефлексии, когда оно способствует проблематизации знания в познавательном процессе и результатом вопрошания становятся преимущественно новые вопросы, делается педагогическим. Другими словами, вопрошание, ставшее средством получения все новых и новых вопросов, и есть педагогическое вопрошание. Характер современного вопрошания таков, что у аудитории нет вопросов, а у педагогов нет ответов, поэтому вопрошать нужно о самой возможности вопрошания.

Педагогическое вопрошание имеет цель научить задавать вопросы. Например, вся философия Сократа – изложение философии через вопросы. Известно, что Сократ своим способом философствования разрушает традиционное представление о философском знании как теоретической содержательной системе, в которой осуществляется «утверждение того, что может быть сохранено, передано, преемственно развито в качестве устойчивой опоры последующей человеческой деятельности»¹⁰⁴. Вместо этой традиционной формы знания-утверждения Сократ предлагает вопрошание. Сократ разработал своеобразную логику ведения беседы и определил ее негласные правила. Среди его достижений основополагающими являются:

¹⁰⁴ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. -4-е изд.- М.: Республика, 1981. – С. 118

доказательства в пользу «открытости» вопроса в обучении, нацеленной на выявление мыслей собеседника; четкости и конкретности формулирования вопросов; необходимость выстраивания вопросов по определенной логической цепочке. На основе сократовских представлений о методологии беседы в дальнейшем развивалась мысль о роли вопрошания в качестве одного из приемов активизации процесса познания.

«Открытость» вопроса предполагает наличие запроса на обнаружение нового знания или восполнение уже имеющегося. Неопределенность знания обращает к поиску дополнительных доказательств для превращения вопросов в предложения. «Открытость» вопроса не дает возможности дать однозначный ответ и призывает к мыслительной работе, требует объяснения.

Педагогическое вопрошание – это процедура спрашивания в познавательном процессе, нацеленная на «открытие» знания для человека через постановку все новых и новых вопросов. Помимо всего прочего, вопрошание есть один из механизмов формирования критического философского мышления. Творческая и продуктивная природа философского мышления убедительно обнаруживает себя в процедурах генерации вопросов.

Выстраивание приемов в логике «вызов – осмысление - рефлексия» позволяет научиться мыслить самостоятельно. Уместно процитировать Алисон Кинг: «умеющие мыслить умеют задавать вопросы»¹⁰⁵. Некоторые преподаватели, анализируя вопрошающую активность и «качество» задаваемых вопросов, определяют уровень развития мыслительных способностей учеников. В результате исследований А. Кинг утверждает, что умение задавать продуманные вопросы – это «тот навык, которому следует учить, поскольку большинство людей привыкло задавать довольно

¹⁰⁵ King A. Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.), *Changing college classrooms: New teaching and learning strategies in an increasingly complex world* (pp. 13-38). San Francisco: Jossey-Bass.- p. 18

примитивные вопросы, требующие при ответе на них лишь небольшого напряжения памяти»¹⁰⁶.

Как связаны категории педагогического вопрошания и педагогического вопроса? Остановимся на этом моменте подробнее. В соотношении педагогического вопрошания и педагогического вопроса самым главным является то, что педагогический вопрос есть элемент процедуры педагогического вопрошания, вербальное средство выражения вопрошания. Американский психолог и педагог Бенджамин Блум в работе «Таксономия образовательных задач»¹⁰⁷ выделял шесть типов вопросов в учебном познании: простые, уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные, практические. Педагогический вопрос по своей сути является философским и может быть, на наш взгляд, проблемным, исследовательским, анкетным, риторическим, экзаменационным. Педагогический вопрос сужает границы действия этих видов вопроса до процесса учебного познания, объединяя их единой целью – пробудить желание и сформировать умение задавать все новые вопросы. В отличие от педагогического вопроса, для которого первоначально искомым является новый вопрос, а не ответ, педагогический экзаменационный вопрос строго ориентирован на ответ – в этом его принципиальная особенность. Педагогический и экзаменационный вопросы не одно и то же. Педагогический вопрос шире, чем экзаменационный: не всякий педагогический вопрос является экзаменационным, но всякий экзаменационный вопрос педагогичен. В педагогическом вопросе достигается «легкая» трудность¹⁰⁸, без которой вопрос утрачивает «побудительный» потенциал и перестает быть стимулом познавательной деятельности.

Продуктивная природа педагогического вопрошания проявляется в генерации новых вопросов, новых проблем, реализуется в стремлении к

¹⁰⁶ Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. — С. 139

¹⁰⁷ Benjamin S. Bloom Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain, 1984.

¹⁰⁸ Хакуз П.М., Гура А.Ю. «Легкая трудность» как конструкция педагогического процесса // Вестник Адыгейского государственного университета, 2012. № 4(108). – С. 33-42.

истине. Педагогическое вопрошание - процедура спрашивания в познавательном процессе, разновидность проблематизации истины. Педагогическое вопрошание помогает отказаться от уверенности в обладании знанием. Педагогический вопрос в этих условиях элемент процедуры спрашивания, нацеленной на получение истины через утверждение проблемности знания. Всегда ли вопрос предшествует вопрошанию? Какими характеристиками он обладает? Каким образом педагогический вопрос реализует функцию проблематизации знания? Попробуем пролить свет на эту проблему.

Очевидно одно – отношение «задетости» неизвестным возникает задолго до усмотрения и формулировки вопроса. Следовательно, вопрошание реализуется, осуществляется, кристаллизуется в вопросе: вопрос становится исполнением вопрошания. Но это еще не вся схема: «при настоящем, подлинном вопрошании вопросы исчезают, – остается только жажда, а это совсем иное состояние сознания: не складываются никакие вопросы – одно *вопрошание*, безмолвное напряжение, страсть, стремление узнать, но вопросов нет¹⁰⁹». Вопрошание, обращенное на себя, путем рефлексии трансформируется в содержание вопроса. В содержании отдельно поставленного вопроса можно усомниться, проблема его осмысленности и трудности остается. Вопрошать необходимо, чтобы понять, могу ли я вопрошать, как вопрошать и что происходит со мной в процессе вопрошания. Воплотить это возможно «в реальном акте, или *исполнении* вопрошания, трактуя его как «реальное событие: «actus» (действительность) как «actio» (действие) или действие как действительность, т. е. реально положенное исполнение акта». Вопрос есть исполнение вопрошания, т. е. активное полагание действительности вопрошания. Иначе говоря, единственно возможным средством выражения, передачи, исполнения педагогического вопрошания является вопрос.

¹⁰⁹ Бхагаван Ш. Р. Избранные беседы: Новочеркасск: Сагуна, 1994. – С. 251

Если решается вопрос о возможности вопрошания, то остается вопрос о своеобразии вопрошания, о том, как я могу вопрошать. Здесь речь уже идет об условиях вопрошания.

Условия педагогического вопрошания связаны со специфической особенностью учебного познания – субъективным характером результатов, направленностью на будущую активную деятельность и самореализацию в современном обществе. Возникает образовательная дилемма – как соотносить стереотипное и творческое в учебном познании, как отобразить содержание образования и выстроить процесс его освоения на достаточном уровне трудности. В целом, следует заметить, что этот процесс не должен быть излишне легким. В нем должна быть соблюдена мера психической напряженности и неопределенности, необходимая для поддержания у учащихся интеллектуального и энергетического тонуса, активности и интенсификации поисковых действий, связанных с преодолением учебных трудностей. Е.Н. Ильин в своей работе «Искусство общения»¹¹⁰ под рубрикой «Педагогический поиск» написал странную, на первый взгляд, вещь: «Труд школьника облегчаю трудным вопросом, ответ на который вслед за натугой ума и души несет желаемое облегчение – отдых». Что здесь сказано? Как можно «облегчить труд школьника трудным вопросом»? Не противоречим ли мы самим себе? Каким должен быть педагогический вопрос, каково должно быть его внутреннее устройство, чтобы он направленно стимулировал умственную деятельность учащихся? Что это за феномен «легкая» трудность вопроса? Как достигается «легкая» трудность педагогического вопроса, если это в принципе возможно? Попробуем далее разрешить эту непростую проблему.

На чем основана идея «легкой» трудности вопроса? Аристотель в «Топике» утверждал, что без определенного знания невозможно высказать вопрос. В этом контексте Ф. Бэкон сделал важное заключение: «Чем более

¹¹⁰ Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. Ильин Е.Н. «Искусство общения» – 2-е издание. – М.: Педагогика, 1988, – 472 с

обширной и точной будет наша антиципация (приблизительно – знание), тем более прямым и кратким путем пойдет исследование. И те же самые места (доказательства), которые заставляют нас рыться в тайниках нашего интеллекта и извлекать собранные там знания, помогают нам и в приобретении знаний, находящихся вне нас; так что, если мы встретим какого-то знающего и опытного человека, то сможем разумно и толково спросить его о том, что ему известно...»¹¹¹ Из этих суждений следует, что педагогический вопрос может быть сформулирован лишь на базе достоверного знания, что в вопросе содержится особое знание, (метазнание), высвечивающее неизвестное. Здесь 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 просматриваемым затруднением. Поэтому, получив вопрос, прежде всего надо отчетливо уразуметь, что в данном вопросе отыскивается. Р. Декарт справедливо иронизирует в адрес тех, кто не соблюдает это правило: «Ведь иные часто так торопятся в исследовании положений, что направляют их на разъяснение блуждающий ум, прежде чем узнают, по каким признакам они смогут различить искомую вещь, если та случайно встретится; они не менее глупы, чем тот мальчик, который, будучи куда-то послан хозяином, так стремился услужить, что бросился бежать, еще не получив приказаний и не зная, куда велено пойти»¹¹². Словом, чтобы успешно разрешить прозвучавший вопрос, «нужно ясно усмотреть, в чем заключается составляющее его затруднение»¹¹³.

¹¹¹ Бэкон Ф.: соч. в 2-х т. / сост., общ. ред. и вступит. статья Л.Л. Субботина. – М.: Мысль, 1971. – С.298 – 1т.

¹¹² там же, С. 129

¹¹³ там же, С. 130

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»¹¹⁴. «Не всегда достаточно понять вопрос для того, – пишет он далее, – чтобы узнать, в чем заключено составляющее затруднение; но вдобавок надо поразмыслить над каждой из вещей, которые являются в нем искомыми, с тем чтобы, если нам встретится легко обнаруживаемые вещи, мы опустили их и, устранив их из обсуждаемого положения, оставили лишь то, что нам неизвестно»¹¹⁵.

Как луковицу очищают слой за слоем (Гегель), так и вопрос нужно освободить от всего того, что мешает распознать затруднение. В результате такого очищения «трудность» вопроса делается легкой. «Легкая» трудность вопроса – важнейшее отличие совершенного вопроса¹¹⁶. В таком вопросе проявляется его открытость, достигается, «максимальная ясность», «очевидность» затруднения.

«Существуют темы, представляющие нечто среднее между идеей и предложением. Таковы вопросы, из которых некоторые требуют в качестве ответа только «да» или «нет»; такие вопросы ближе всего к предложению. Но есть также вопросы, в которых спрашивается об обстоятельствах дела и т. д. и которые требуют больших дополнений для превращения их в предложения»¹¹⁷. Выводы, сделанные Лейбницем, воплотились в современной логике в разделении вопросов на два основных типа: открытые и закрытые.

Чтобы педагогический вопрос стал обладать «легкой» трудностью, «для этого заключенное в вопросе затруднение должно быть максимально освобождено от наслоений, лишней информации, предельно увеличено и

¹¹⁴ там же, С. 131

¹¹⁵ там же, С. 131

¹¹⁶ Хакуз П.М. Методология и искусство педагогического вопрошания. Вопросы философии и социологии культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2001. – С. 50

¹¹⁷ Лейбниц Г.: соч. в 4-х т. / Ред., авт. вступ. статьи и примеч. И. С. Нарский. – М.: Мысль, 1983. – 2 т. – С. 364.

представлено выпукло». Трудность вопроса становится «легкой» за счет процедуры демаркации знания и незнания в вопросе¹¹⁸, далее – максимального уплотнения, прессования, просеивания незнания с тем, чтобы неизвестное-искомое могло быть предельного освобождено от наслоений, лишней информации, чтобы оно предстало без примеси, «в чистом виде», и в силу чего легко распознаваемым. Здесь уместен совет известного математика Д. Пойа: «Всмотритесь в неизвестное. Всмотритесь в конец. Помните о своей цели. Не забывайте о ней. Удержите в уме то, чего вы добиваетесь. Рассмотрите неизвестное. Рассмотрите заключение». Призыв смотреть в неизвестное, постоянно держать его в поле зрения является основой как для формулирования вопросов с «легкой» трудностью, так и для их разрешения.

«Легкая» трудность педагогического вопроса переходит (перетекает) в некое «требование», некий «призыв» к действию¹¹⁹. В вопросе содержится нечто, что заставляет искать ответ. Содержащийся в педагогическом 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. Например, в вопросе «Почему затонул «Титаник»?» содержится требование-запрос на выяснение

¹¹⁸ Хакуз П.М. Демаркация знания и незнания как метод получения учебного знания/ Совершенствования образовательных процессов. Сборник научных трудов. - Краснодар, 1994. – С. 116

¹¹⁹ Хакуз, П.М. «Легкая трудность» как конструкция педагогического вопроса / П.М. Хакуз, А.Ю. Гура// Вестник Адыгейского университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – Майкоп: Изд-во АГУ, - 2012. № 4. С. 33-42

причин гибели «Титаника». Вопрос будет правильным, если содержит в себе фактическое требование-запрос. «Под истинными вопросами – писал чешский логик Б. Больцано, – следует понимать, только такие, в которых выраженное в них требование имеет место, а ложными – когда имеется противоположное, то есть требование не выражено»¹²⁰. Таким представляются педагогические вопросы в следующих формулировках: «Почему исследование человека становится спрашиванием?», «Познавший себя, – утверждал Ф. Ницше, – собственный палач». – В каком смысле это так?; «Я решил посвятить свою жизнь, – говорил Сократ, – выяснению вопроса, почему люди знают, как правильно поступать, а поступают наоборот». – Какую природу человека вскрывают эти слова?»; «Никто, – утверждал Платон, – не становится хорошим человеком случайно». – Что сказал Платон? В приведенных вопросах достигнута предельная ясность затруднения и в силу этого четко представлено требование-запрос.

Вопросы зависят от сферы познавательной деятельности и от достигнутого этапа познания предмета. Например, философские вопросы принципиально отличаются от вопросов в других сферах познания? Вопросы – «В какую эпоху жил и творил Платон?», «Кто открыл Америку», «Когда случилась Великая октябрьская революция?» – не назовешь ни философскими, ни творческими. Это информационные вопросы. Чем отличаются от них философские вопросы? Что определяет специфику философских вопросов? К ответам может приблизить анализ проблем преподавания философии в высшей школе.

Стандарты, учебные программы по философии исходят из противоестественного для философии положения, что философия – это сумма информации, перечень знаний. Между тем природа и цель философии совсем иная: это умение придавать смысл вещам, явлениям, событиям; это мыслительное (концептуальное) прояснение написанного, услышанного,

¹²⁰ Хакуз П.М. Методология и искусство педагогического вопрошания. Вопросы философии и социологии культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2001. – С. 46

прочитанного: дело в том, что нередко автор философского или литературного сочинения в момент его написания не видит всего того, что в нем содержится. «Я старался как можно шире отворить свою мысль, – писал М. Пруст, - чтобы принять все, что она содержала»¹²¹. Никогда автор не знает всего того, что написано им в своем же произведении.

Философия – это понимание того, что сам сказал, сказал другой, услышал. Это умение додумать, достроить услышанное, прочитанное. Читая, слушать, вслушаться. Гераклит говорил, что «настоящий смысл не есть смысл утверждения». Л.С. Выготский утверждал, что «мысль не равна прямому значению слов». Х.-Л. Борхес утверждал, что поэзия в определенном смысле таинственна – не каждому удалось узнать то, что удалось ему сказать. Иначе говоря, словесная конструкция в этом смысле – расшифрованный символ для самого автора этой конструкции. Он через это узнает, что же, собственно, он думал и испытывал. То, что он думал и испытывал, впервые становится в нем через его отношение к его же собственному произведению»¹²². С. Малларме удивлялся: «Когда я пишу, я узнаю, что хотел написать». Это можно расшифровать так: чтобы узнать, что думаешь, надо прийти в движение, и это движение есть движение выражения, которому выражаемое не предшествует. В таком смысле – вначале было слово (Мамардашвили). Когда мы говорим, то в сказанном, независимо от наших намерений, высказывается многое другое. В этом смысле мы никогда не распоряжаемся тем, что у нас есть, тем, что мы сказали. Когда мы говорим, всегда говорится что-нибудь дополнительное и непрошенное, за счет избытка смысла по сравнению с тем, что мы хотели сказать. Так что ни одно говорящее существо не может похвалиться, будто имеет власть над многочисленными отзвуками того, что он говорит.

¹²¹ Пруст, М. В поисках утраченного времени. В 7 т. /М. Пруст; пер. с фр. Н. М. Любимов; коммент. М. Н. Толмачев; вступ. ст. А. Д. Михайлов. – М.: Изд. Крусе, 1993. - 208 с. – 6 т.

¹²² Библиотека Гумер - гуманитарные науки [Эл. ресурс] / <http://www.gumer.info/>; Мамардашвили Лекции по античной философии. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/>, свободный. – Загл. с экрана.

Значительную трудность представляет не столько функциональное использование языка, сколько раскодирование уже употребляемых слов, умение проникнуть «внутри», понять его значение. П.А. Флоренский писал, что «понимание слова есть деятельность внутреннего соприкосновения с предметом слова...»¹²³. Раскодирование смыслов требует значительных усилий, для этого нужна философская работа. Вышесказанное можно резюмировать словами Л. Витгенштейна – результатом философии является «не философские утверждения», но прояснение утверждений».

Можно сказать, что сейчас в учебном процессе укоренилась информационная модель преподавания философии. Традиционное образование исходит из того, что, передавая студенту знания, тем самым мы развиваем его мышление, так как главное (с этой точки зрения) – это «что или о чем мыслить», а не как мыслить?» Философские утверждения с претензией на информацию представляют собой попытку высказать не высказываемое или создать квадратуру круга. Преобладание предметного поля мышления над мыслительным и смыслообразующим неизбежно приводит к деформациям в развитии личности, делает ее беспомощной в ситуациях жизненного самоопределения, ибо «многознание, – как утверждал Гераклит, – не научает мудрости». Очевиден кризис философского образования как монологизма, абсолютизации монофилософии. Об этом говорят стандарты по философии, «остаточные» знания, единая программа кандидатского экзамена по Истории и философии науки. В результате как факт мы имеем неразвитость структур мышления у значительной части студентов, аспирантов и соискателей, сознание которых отличается не различением содержания мышления и реальной действительности, отсутствием саморефлексии, умения анализировать пути и средства собственного мышления, отсутствием сомнения, самокритичности, способности принять точку зрения другого, если она окажется предпочтительнее. Картину эффективного обучения мыслительного типа,

¹²³ Флоренский П.А. У водораздела мысли. – М.: Правда, 1990. – С.212-213 – т 2.

способного предотвратить подобные тенденции видел Гессен, он пишет: «только постоянная напряженность мысли, с которой учитель использует на деле в живой работе метод научного знания, ставя перед учениками проблему, разрешая с его помощью вставшие перед классом вопросы....»¹²⁴.

Преодоление этих препятствий происходит в случае преподавания «Философии» на обоснованном уровне трудности. Выявил и раскрыл этот феномен обучения Л.С. Выгодский. Этот механизм, на наш взгляд, эффективен и в ситуации проблематизации через педагогическое вопрошание. Он заявляет, что у каждого учащегося есть две «зоны развития» – «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». К зоне актуального развития относят все известное и понятное, те знания, которые могут быть самостоятельно извлечены, применены – актуализированы. «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; характеризует умственное развитие на завтрашний день». Зона ближайшего развития составляет разницу между актуальными и возможными знаниями, уровень развития учащегося. Задача педагога обозначить эти зоны и ориентировать познавательный процесс на зону ближайшего развития. На наш взгляд, в рамках изучения курса «Философии» это реализуемо на основе системы педагогических вопросов, направленные на воспитание вопрошающего отношения к миру. В этой ситуации педагог является субъектом познания, который сохранил возможность открытия «теневого» стороны знания или способен рассмотреть давно изученное в новом контексте, новом «ракурсе».

Совершенствование преподавания философии связано с переходом от информационной модели образования к рефлексивной, делающей акцент на развитие мышления, мироощущения. Философия в отличие от науки должна акцентировать внимание не на том, что мыслится, а на том, как мыслится, чувствуется.

¹²⁴ Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / отв редактор П.В. Алексеев. – М: «Школа-пресс», 1995. – С. 250

Экзаменационные вопросы по философии должны быть сформулированы по логике мыследеятельных форм. Вопросы должны помогать рождать собственные мысли, собственные вопросы. Для этого сами вопросы должны быть творческими. Преимущества такого подхода очевидны, что можно показать на примере кандидатских экзаменов по истории и философии науки. Когда аспиранты и соискатели отвечают на мыследеятельные, мыслетворческие вопросы (вопросы на понимание чужих мыслей и тем самым конструирование своих собственных), то мобилизуется все, что они знают, умеют, включается понимание всей философии, хотя отвечают практически на три вопроса в билете. «Каждый такой вопрос в отдельности обладает потенциалом, позволяющим выявить уровень понимания экзаменуемым всего курса. На экзамене с обычными, традиционными вопросами аспиранты и соискатели отвечают в лучшем случае только на три информационных вопроса. Не более того! В первом случае экзаменуемый показывает понимание всего курса+ его собственное творчество. Они демонстрируют умение мыслить самостоятельно и оригинально, мыслить по всему курсу. Во втором же – владение определенным перечнем информации в рамках вопросов доставшегося билета»¹²⁵.

Перечислим несколько педагогических вопросов, отвечающих, на наш взгляд, выше обозначенным критериям: М. Хайдеггер говорил, что «сущность техники – не техническая». В каком смысле? Эмрих Корет утверждал: «Мы знаем больше, нежели знаем». Что это означает? «Очень трудно хвалить того, - полагал К. Гельвеций, - кто столь заслуживает похвалы». Почему? Л.С. Выготский: «Мысль никогда не равна прямому значению слов». – Каковы Ваши комментарии? «Первый признак морали состоит в том, что моральные явления - причина самих себя. И тогда они моральны». – Как это понимать? М. Пруст писал, что событие всегда шире,

¹²⁵ Хакуз П.М. Научить «подозревать смысл» - главная задача преподавания философии / Материалы региональной научной конференции «Философия в современном образовательном пространстве. - :Краснодар, КубГУ – Краснодар, 2010. - С.41-42

чем момент, в который оно происходит. - Что это значит? Виктор Гюго: «Искусство – это Я, наука – это Мы». – Какую природу науки вскрывают эти слова? П.В. Копнин: «Нет логики открытий, но нет ни одного открытия без логики». – Как это объяснить? «Если не согрешить против логики, - говорил А. Эйнштейн, - то вообще нельзя ни к чему прийти». – Почему? Откуда берутся «открытия в математике, если все утверждения выводятся друг из друга»? А. Эйнштейн однажды саркастически заметил: «Разве Фарадей открыл бы закон электромагнитной индукции, если бы он получил стандартное университетское образование. Нет. Открытия делают невежды». – Что сказал А. Эйнштейн? Н. Бор: «То, что мы знаем по-настоящему, мы знаем в форме вопроса». – Что это значит? Говорят, что «гений всегда безграмотен». – В каком смысле? Эти и подобные им вопросы ориентирует адресата на мыслительную, вопрошающую деятельность.

Спрашивание о главном, о бытии, недовольство видимым, непосредственно данным характеризует философию. «Метафизика есть вопрошание, в котором мы пытаемся охватить вопросами сущее и спрашиваем о нем так, что сами, спрашивающие, оказываемся поставлены под вопрос»¹²⁶. Философ задает трудные вопросы о «вещах», которые кажутся понятными, ясными, самоочевидными. Вопросы – бытийная база философии. Если же философия перестанет вопрошать и подобно «школьной» науке начнет вещать свои непререкаемые истины, то она лишается своего значения. Ориентирование учащегося только лишь на поиск информации, «готовых» знаний – это изначально утопическая позиция, в этом случае «материальное мышление вязнет в материале»¹²⁷. Задача философии – вопрошать сущее и тем самым расширить рамки бытия.

В философии относительно каждого предмета существует множество всевозможных ответов. Например, Фалес первоначально всего считал воду, по мнению Анаксимандра, начало всего – апейрон, Анаксимен началом всего

¹²⁶ Хайдеггер М. Время и бытие / пер. В. В. Библихина. – М.: Республика, 1993. – С. 333

¹²⁷ Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век). Москва: Издательство политической литературы, 1991. – С.31-32

сущего мыслил воздух, Ферекид начало всего видел в земле (Хтонию), а Гераклит началом всего находил огонь. Над решением вопроса – «что есть философия?» – трудились многие поколения мыслителей, которые давали разные ответы. «Почему вообще есть сущее, а, не напротив, ничто?» – это, по мысли М. Хайдеггера, вопрос всех вопросов. Хотя многие его не задают, но все же хотя бы один раз, а то и не единожды каждого задевает скрытая сила этого вопроса. В связи с этим, что считать главной мыслительной реальностью – различные суждения, высказанные Фалесом, Анаксимандром, Анаксименом, Ферекидом, Гераклитом, или вопросы, спровоцировавшие многообразные взгляды? Конечно, вопросы! Не в том суть, как утверждал Андре Мальро, чтобы на все вопросы были ответы, а в том, чтобы не перевелись вопросы. Философия – более «архитектура вопросов», нежели система ответов. Известно, что М. Хайдеггер выступал против философии, которая «редко бывает чем-либо иным, кроме как отпечатком технической идеологии, заимствующим методы, свойственные физике и биологии и что она «не является подлинным философским вопрошанием»?¹²⁸. Вопросы задают структуру и обеспечивают устойчивость философии. Она во все времена отягощена одними и теми же вопросами. Говорят, если бы Декарт, воевавший в Баварии в 1620 году, каким-то чудом смог бы оказаться за одним столом с поэтом Слуцким, воевавшим в Германии в 1945 году, они смогли бы обсудить одни и те же философские проблемы и, наверняка, поняли бы друг друга. Вместе с тем всякое время имеет свою философию. В каждую эпоху, в разных культурах, исторических ситуациях, у разных народов вечные философские вопросы ставились и решались по-своему: философские темы, передаваемые из век в век, как бы росли и развивались, использовались в разных вариациях. При этом никогда не утихало вопрошание о сути самой философии.

¹²⁸ Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем./ Под ред. А. Л. Доброхотова.— М.: Высшая школа, 1991.— С.152, 153, 157

В философии вопросы царственнее ответов. В философии, – писал Л. Витгенштейн, – всегда лучше поставить вопрос вместо того, чтобы искать ответ на него. Ибо ответ на философский вопрос легко может показаться неправильным, а опровержение его посредством другого вопроса – трудно.

«Кто мы?», «Куда идем?» – вопросы философские: это вопросы о сущности, существовании человека, вопросы о нашем настоящем и будущем. Они упираются в другой вопрос: «Зачем я живу?» Этот вопрос пустым не назовешь. Это самый важный вопрос, а значит – философский. Однако здесь нужно оговориться и сказать, что в философии самое ценное даже не вопросы, не говоря уже об ответах, а те изменения, превращения, которые происходят в душе, в сознании вопрошающего. Например, после разговора с Сократом сбитый с толку собеседник уже не знает, почему он поступает так, а не иначе. Он видит противоречия в своих рассуждениях и свои внутренние противоречия. Он сомневается в самом себе вслед за Сократом и приходит к мысли, что он ничего не знает. Но при этом смотрит на себя со стороны, он как бы раздваивается, какой-то частью своего существа отождествляясь с Сократом во взаимном согласии, которого он требует от собеседника на каждом этапе рассуждения. Так в нем пробуждается самосознание»¹²⁹.

Философия не претендует на создание общезначимых суждений. Например, в диалоге Платона «Пир», решая философскую проблему «что есть любовь?», собеседники (Федр, Павсаний, Эриксимах, Аристофан, Агафон, Сократ, Алкивиад) дают семь различных определений любви. Наличие нескольких точек зрения в одной проблемной области неизбежно приводит их к обсуждению, согласованию, обобщению, отбору наиболее продуктивных тезисов, обогащает исходные представления людей. Ход и длительность диалога показывает, что никакое из определений любви не является непротиворечивым и истинным. Напрашивается единственный вывод: обо всем следует продолжать вопрошать! Недаром Сократ не находит

¹²⁹ Адо П. Что такое античная философия? / пер. с фран. В.П. Гайдамака. - М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. – С. 44.

никакого ответа, он просто продолжает спрашивать. Кроме того, философия говорит о тех вещах, которые есть и в которых мы участвуем, но мы их не знали и не знаем. Например, мы не знаем, что «такое свобода, что такое совесть, честь, достоинство». Их невозможно знать в готовом, «упакованном» виде так, чтобы можно было передавать другим, транслировать, поэтому они – предмет философского рассмотрения. Притом вопросы о свободе, совести, чести, достоинстве вызвали бы множество различных толкований, которые все были бы оправданы, оправданы потому, что это были философские ответы на философские вопросы. Почему? Философское творчество глубоко лично. Личность, образ жизни философа не отделимы от его мысли. Именно максимальная соотнесенность философии с личностью осложняет нахождение инвариантных ответов. В силу личной окрашенности суждений вопрос о философии решается не чисто логически, а с помощью рассуждений о ее специфике, сопоставлении с мифом, искусством, религией, наукой. Философия, как и поэзия, не терпит однообразия. В философии нельзя заменить одного автора другим: «Феноменологию духа» никто за Гегеля написать не мог, как никто другой не мог написать «Лунную сонату» Л. Бетховена. Философы пишут по-разному, здесь нет эстафеты, философские ответы лично окрашены, но именно этим они дороги. Такое многообразие философских идей, концепций – не слабость, а сила философии: оно для читателя – приглашение к сотворчеству.

Постижения потаенного смысла философской притчи способствует овладению искусством философствования, искусством вопрошания и превращает изучение философии в путь неожиданных открытий на основе преодоления собственного незнания. Посильное освоение глубины философской мысли может быть достигнуто путем направляющего начала – педагогического вопроса. Приведем несколько примеров¹³⁰.

¹³⁰ Притчи [Эл. ресурс] / <http://pritchi.ru/>; Восточные и греческие притчи. – Режим доступа: <http://pritchi.ru/>, свободный.

В конце одной греческой притчи, описывающей беседу Сократа с одним человеком, пришедшим к нему с намерением передать услышанную о нем (Сократе) некую информацию, Сократ говорит: «Просей сначала то, что собираешься сказать, через три сита». И после беседы он вопрошает: «Итак, - в том, что ты хочешь сказать, нет ни доброты, ни пользы, ни необходимости. Зачем тогда говорить?» В чем высшая мудрость слов Сократа?

Одна восточная притча гласит, что к мастеру пришли его ученики сдавать экзамен, он капнул чернил на белый лист и обратился к ним с вопросом, что они видят. Получив ответы «чернила» и «кляксу» он заплакал и сказал: «Никто из вас не увидел белого листа». Почему плакал учитель?

Однажды к учителю пришел ученик с вопросом о том, как же ему стать мудрым. Учитель направил его на крыльцо дома – стоять под дождем, и только после того, когда он весь вымок и позвал его обратно, он спросил: «Когда вы там стояли, было ли дано вам какое-нибудь открытие?» Ученик ответил, что нет, он только чувствовал себя дураком. Учитель в ответ воскликнул: «Это великое открытие! Это начало мудрости! Теперь вы можете начинать. Вы на правильной дороге». Какова природа мудрости? Какова роль понимания себя в достижении результатов? Каковы источники мудрости?

Один ученик спросил своего наставника-суфия о том, чтобы он сказал, узнав о его падении, на что учитель ответил, что говорил бы «вставай» каждый раз, пока он падал, «ведь те, кто упал и не поднялся, мертвы». Что имел в виду наставник?

К Сократу в Афины приехал молодой человек с целью овладения ораторским искусством. После разговора с ним Сократ сказал, чтобы он заплатил двойную плату за обучения, обосновав это так: « Потому что мне придется обучать тебя не только говорить, но и тому, как молчать и слушать». Почему нам так необходимо уметь внимательно молчать?

Нам кажется, что и на сегодняшний день разговор подобными педагогическими вопросами весьма эффективен в учебном познании.

Подведем итог сказанному в параграфе. Учебное познание есть движение от незнания к знанию, сотворчество обучающего и обучающихся, взаимообусловленное развитие субъектов учебно-познавательного взаимодействия. Педагогическое вопрошание – основа этого взаимодействия. Педагогические вопросы призваны активизировать самостоятельную мыслительную деятельность учащихся в направлении обнаружения проблемности знания. Придать затруднению более явную, ясную и четкую форму становится возможным при обозначении «легкой» трудности в вопросе.

Трудность вопроса становится «легкой» за счет демаркации знания и незнания в вопросе. Вследствие максимального вычленения и просеивания незнания, неизвестное-искомое освобождается от лишней информации и предстает перед учащимся в «чистом» виде. «Легкая» трудность вопроса переходит в некое «требование», некий «призыв» к действию, к поиску ответа. Соотношение знания и незнания, их противоречивость – основа трудности педагогического вопроса. Философ всегда задает трудные вопросы о «вещах», способствует обнаружению на первый взгляд невидимого неизвестного в известном. Рефлексивность, спрашивание о том, что известно, способность увидеть смысл шире, чем он есть отличает философское мышление. Постигание глубины философской мысли и обнаружение проблемности наличного знания может быть достигнуто путем направляющего начала – педагогического вопроса, обладающего «легкой» трудностью, способного устанавливать неизвестность знакомого и запускать творческий процесс рождения собственных мыслей.

2.2 Демаркация знания и незнания как усмотрение педагогического вопроса¹³¹

Проблемность – свидетельство «незавершенности» знания, стремление его обрести, выход за рамки известного. Знать, говорил Гадамер, всегда означает одновременно познать противоположное. Знание есть незнание, как соприкосновение знания с областью незнания, высветление «теневого» стороны знания. Незнание тоже есть знание в смысле нерелексируемого незнания. Проблемность – это выход в открытое вопрошающее пространство, возможность разграничения областей знания и незнания. Соединять известное с неизвестным и придавать этому смысл – вот в чем необходимость вопрошания.

Х.-Г. Гадамер пишет, что невозможно научиться задавать вопросы: вопросы сами посещают нас, или не посещают. Мягко возражая классику современной герменевтики, все же следует сказать, что Сократ своими беседами не только учил мыслить, отвечать на вопросы, но и самим задавать вопросы. Анализ свойства педагогических вопросов – «легкой» трудности позволяет предположить, что трудность вопроса становится «легкой» за счет представления затруднения в вопросе в более четкой, явной форме. В этом контексте авторская позиция выглядит так: обнаружение проблемности и формулировка педагогического вопроса осуществляется через демаркацию знания и незнания, и эту процедуру можно освоить, о чем и пойдет речь далее.

Для подтверждения выше изложенного тезиса раскроем сущность категорий: знание, незнание, «знание о незнании» и «незнание о знании». Знание и незнание изначально являются взаимосвязанными категориями: изучая какой-то предмет, явления, мы начинаем обладать неким знанием

¹³¹ Материалы данного параграфа были частично опубликованы автором в статье: Ряшенцева А.Ю. Педагогический вопрос: от правил к искусству // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, культурология». – 2011. – №3 (85). – С. 57-64

относительно его каких-либо свойств, однако в процессе дальнейшего исследования осознаем недостаточность данного знания, т.е. наше незнание.

Иллюстрацией к нашим словам может стать выдержка из работы древнего даосского мудреца Чжуан-цзы (IV-III в. до н. э.): «Незнание глубоко, знание поверхностно, - ответило Безначальное. - Не знать - это внутреннее, а знать - это внешнее. Тут Великая Чистота вздохнула и сказала: «Значит, мы знаем благодаря незнанию! А не знаем из-за знания! Кто же знает знание, которое не знает?»¹³²

Согласно философскому энциклопедическому словарю знание есть «результат процесса познания, обычно выраженный в языке или в какой-либо знаковой форме»¹³³. Знание есть «такой результат познания, который претендует на адекватное описание реальности, поэтому может оцениваться как истинное или ложное». Получается, что к категории знания применим критерий истинности. Однако следует учитывать специфику знания. Одна из интересных попыток элиминировать абсолютное значение истинного знания совершена К. Поппером. Он исходит из понимания несовершенства знания, отсутствия возможности обосновать его истинность и считает всякое знание принципиально недостоверным. С точки зрения Поппера, верным является факт описания реальности научным знанием, но наука не может надежно обосновать этих претензий, поэтому получаемое ею знание остается предположительным и ненадежным. Истинность философского знания однозначно не определена. Исторически ее соотносили со стандартами различного рода: с чувственными ощущениями (Д. Юм, Б. Рассел, Э. Мах, Р. Авенариус и т.д.); с соответствием условно-договорным установкам (научные теории, социальные договора и т.д.); с закрепленным в общественной практике догмам (религиозные верования, этические уложения, научные парадигмы, этнические традиции и т.д.); с

¹³²Притчи [Эл. ресурс] / <http://pritchi.ru/>; Даосская притча от Чжуан-цзы. – Режим доступа: <http://pritchi.ru/>, свободный.

¹³³ Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики. 2004. – С. 280

определенными психическими актам и состояниям личности (экзистенциализм).

Профессор Д.И. Дубровский выделяет четыре базовых ситуации, в которых может находиться человек познающий: «1) знание о знании (когда субъект обладает некоторым знанием и в то же время знает, что оно истинно или оценивает его как вероятное, неточное и т.п.); 2) незнание о знании (когда некоторое присущее субъекту знание не рефлексивируется, не осознается, пребывает на протяжении какого-то интервала в скрытой форме); 3) знание о незнании (имеется в виду проблемная ситуация, когда субъект обнаруживает и четко фиксирует свое незнание чего-либо определенного); 4) незнание о незнании (речь идет о предпроблемной ситуации; например, ученые XVIII в. не только ничего не знали о квазарах или молекулах ДНК и генетическом коде, но и совершенно не знали о том, что они этого не знают)»¹³⁴.

Попробуем истолковать ситуацию «знание о незнании» с различных сторон. Трактовка смысла знания о незнании может осуществляться в двух видах. Во-первых, в признании того факта, что чем больше объем знания, тем больше новых проблем возникает. Во-вторых, когда мы открываем для себя некоторое явление, причины которого нам совершенно непонятны, когда стараемся выразить свое незнание.

Знание о незнании помогает нам объяснить то, что видим, но не можем понять. Другими словами, в подобной ситуации появляется новый объект познания, выявляется и конкретизируется предмет познания. С одной стороны, накопление знания связано с появлением нового незнания, новых проблем. В памяти всплывают слова Зенона Элейского, обращенные к ученикам о том, что он не только знает больше, чем они, но и большего не знает, ибо его границы с неизвестным обширнее. Совсем иначе происходит распознавание тех явлений, источники и причины возникновения которых нам неизвестны и непонятны. Поиск недостающей информации,

¹³⁴ Дубровский Д.И. Обман. Философско-психологический анализ. – М.: Изд-во «РЭЙ», 1994. – С. 85.

нацеленность на преодоление своего незнания – процессы, захватывающие нас всецело. Знание о своем незнании пробуждает сомневающийся ум, способствует настойчивым познавательным поискам. «Знание о незнании» является неотъемлемым звеном цепочки познания.

Сократ задавался вопросом определения границ своего знания и незнания, его мудрость отразилась в словах – «я знаю, что ничего не знаю». Сущность знания Платон видел в соединении чувственного опыта и ума, отвергая определение знания как правильного мнения со смыслом. Он разграничивает понятия мнения, знания и незнания, акцентируя их взаимосвязь: «Мнение не есть ни незнание, ни знание, оно темнее знания и яснее незнания, находясь между ними обоими»¹³⁵.

Помимо прочего Платон описывает правильный способ добывания знания через вопросы и рассуждение: «Только смелее следует рассуждать, Теэтет, и не отвечать так робко, как раньше. Если мы будем так поступать, то одно из двух: либо мы найдем то, что ищем, с либо уж не будем считать, что знаем то, чего вовсе не знаем. Впрочем, и этой наградой не стоит пренебрегать»¹³⁶.

Постижение неизвестного путем рассуждений происходит на основе известного. Этот принцип реализуется в полной мере в учебном познании, для продвижения вперед мы опираемся на систему уже ранее накопленных, известных знаний. Ведь возможно узнать только то, о чем уже что-то известно.

Знание, представленное в неявной форме, активно исследовалось представителями многими философской мысли. М. Полани называл его «молчаливым знанием», вследствие неосознанности неявного знания субъектами, включенными в процесс познания. По этому поводу он пишет: «вследствие молчаливого характера нашего знания, мы никогда не можем

¹³⁵ Платон: собр. соч. в 4-х т., Государство; пер. Т.В. Васильевой, общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи / Платон. – М.: Мысль, 1994. – 3 т. – С.V 478 С — D

¹³⁶ Платон: собр. соч. в 4-х т. Театэт; пер. Т.В. Васильевой, общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1993. -2 т. - 187 С

высказать все, что знаем, точно так же, как по причине молчаливого характера значения мы никогда не можем в полной мере знать всего того, что имплицировано нашими высказываниями»¹³⁷. Ф. Бэкон полагал, что в деятельности «наиболее полезно, то и в знании наиболее истинно». Его попытки осознать свое незнание совершались в вопросительной форме, отражающих насущные проблемы и парадоксы в науке, и окружающем мире.

Серьезный гносеологический смысл тезиса «знание о незнании» раскрывается при анализе различных видов незнания, т.е. теоретической рефлексии и разработке имеющихся и предполагаемых способов знания о незнании. Подтверждение вышеобозначенному тезису находим у В. В. Заботина: «в вопросе присутствует как знание о некоторых сторонах рассматриваемого предмета, так и незнание его отдельных черт и свойств»¹³⁸.

Незнание в контексте наших рассуждений нуждается в такой же теоретической рефлексии, как и само понятие «знания».

Декарт утверждал, что незнание выводится из знания, по этому поводу он пишет следующее: «Всякий раз, когда выводится нечто неизвестное из чего-либо другого, уже заранее известного, вследствие этого...это знание расширяется до такой степени, что мы представляем себе искомую вещь тем или иным способом преобразованной к природе того, что дано в положении»¹³⁹.

Многие представители философской мысли были скептически настроены по отношению к собственному незнанию. Они утверждали, что индивидуальное, собственное незнание преодолимо через поиски, исследование неизвестного: «Сейчас не знаю, но обязательно узнаю впоследствии».

¹³⁷ Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М., 1985. – С.140

¹³⁸ Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. – Владимир: Владимирский педагогический институт, 1973.

¹³⁹ Декарт, Р.: соч. в 2 т., Правила для руководства ума / Р. Декарт; пер. с лат. и франц., сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. — М.: Мысль, 1989. — С. 88 - 1 т.

И действительно, – не заключен ли в том некий парадокс – знать что-то и в тоже время не знать, что ты что-то знаешь? В каком смысле стоит говорить о незнании?

В толковом словаре Д.Н. Ушакова незнание представлено как неосведомленность в чем-нибудь, неведение. Философский словарь рассматривает знание и незнание в диалектической взаимосвязи, трактует понятие знания и незнания как понятия для обозначения разных аспектов познавательного процесса. «Незнание – это специфическое познавательное структурное образование, зафиксированное и описанное с помощью известного знания и направленное на получение нового»¹⁴⁰.

Исторически о незнании довольно обширно писал Н. Кузанский. «Человеческое знание есть «знание незнания» («учёное незнание»); будучи бесконечным приближением к истине, заключённой в абсолюте, оно осуществляется с помощью «догадок», или «предположений».

В работе «Об ученом незнании» Н. Кузанский предполагает, что познание бесконечного прямым путём невозможно. В признании этого факта и состоит «учёное неведение», отличающееся как от наивного гносеологического оптимизма, так и от пессимизма, не признающего за человеком способности адекватно познавать мир. Человеческий разум не в состоянии усмотреть истину бесконечного во всей её полноте и ясности. Цепь конечных вещей не открывает истину, а символизирует её. «Для самого пытливого человека не будет более совершенного постижения, чем явить высшую умудренность в собственном незнании, всякий окажется тем учнее, чем полнее увидит свое незнание»¹⁴¹, – писал Н.Кузанский, обосновывая в трактате «Об ученом незнании» относительный характер человеческого познания в силу несоизмеримости конечного человеческого разума и бесконечного предмета исследования. Незнание считается «ученым» в том

¹⁴⁰ Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. М.: ПАНПРИНТ, 1998. - 1064 с.

¹⁴¹ Кузанский Н. Об ученом незнании. Соч. в 2-х т. – Т. 1. – М., 1979. – С. 51.

случае, если оно является результатом познавательных усилий исследователя, вынуждающих его признать трудность установления истины.

Профессор П.М. Хакуз обозначает следующие характеристики незнания: «незнание не есть некий гносеологический вакуум отсутствие всякой информации; незнание не есть осведомленность о чем-либо; незнание есть мысль о неммыслимом; незнание не есть сфера непознанного; незнание неполное знание, но это известная неполнота, это знание со знаком минус, это диалектическая противоположность неизвестного»¹⁴².

Существует понимание того, что «незнание о знании» возникает в случае неадекватного распознавания каких-то элементов наличного знания, либо отсутствие их отображения. Причем этот процесс может захватывать не только предпосылочное знание, но и другие части имплицитно присутствующие в данном знании, однако они еще неосознаны и неэксплицированы.

Этот механизм действует в творческой деятельности как процесс рождения принципиально новой мысли. Переживание инсайта свидетельствует о появлении новой идеи, итоговый образ и значение которой еще неосознанно. Озарение происходит в результате беспрестанной работы подсознания с целью оформления мысли в вербализированном виде вначале в форме сущностных вопросов, а впоследствии уже в качестве преимущественно утвердительного знания. Ввиду этих причин знание о выявленном новом знании еще смутно, граничит с незнанием. Активная познавательная деятельность оказывается напрямую связанной с созданием ситуации «незнание о знании». Причем ситуации овладения научным и философским знанием, как мы и описывали ранее, существенно различаются.

«Сравнивая научные истины с философскими, – писал П.С.Юшкевич, – мы замечаем прежде всего следующую особенность: научные понятия, если не все поддаются мере и числу, то все определены и однозначны. У них

¹⁴² Хакуз П.М. Проблемный анализ как направление изучения науки и философии. – Екатеринбург: Изд-во Уральского Ун-та, 1997. – С. 134

резко очерченные контуры, ясный, отчетливый диск... Научные понятия - это сухие деловые бумаги, в которых каждое слово, каждый знак имеют свое, точно взвешенное и раз навсегда установленное значение»¹⁴³. Специфичность философских понятий отражается в их эмоциональной нагрузке, ценностном характере, незримой связью с миром личности, что и обуславливает некоторую неопределенность философских понятий. Философские понятия – это «сложные символы, под которыми, помимо их прямого смысла, скрывается еще особенное богатое содержание»¹⁴⁴. «Эта расплывчатость, «мерцание» философских понятий, благодаря которому на строгий логический смысл их налагается еще какой-то другой - менее определенный, но чем-то более ценный и значительный». Неопределенность философских истин, их отпечаток субъективности ... помогает понять, что не всякое знание есть истина, ведь знание может существовать в форме заблуждения. Категория «знание» характеризует принадлежность определенной информации человеку и частичную осознанность этой информации. Знание в форме заблуждения – это информация о том, чего нет в действительности, но что человек мыслит или представляет как действительное. Понятно, что знание в форме заблуждения не имеет отношения к истине, противостоит ей, но при этом остается знанием. Как раз за счет гипотетического, парадоксального знания, требующего дополнительной проверки и уточнения, происходит развитие науки, в том числе и вненаучные формы знания способствуют развитию общества.

Поиски истин и естественно протекающие размышления зачастую развертываются в форме диалога или монолога с самим собой. Приведем примеры из произведений художественной и философской литературы:

Где связанный и пригвожденный стон?

Где Прометей - скалы подспорье и пособие?

¹⁴³ Юшкевич П.С. О сущности философии:(К психологии филос. мирозерцания) // Юшкевич П.К. О сущности философии. На переломе:Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. – М., 1990. – С. 151-167, С. 152

¹⁴⁴ Юшкевич П.С. О сущности философии. На переломе: Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. – М., 1990. – С. 153

А коршун где - и желтоглазый гон
Его когтей, летящих исподлобья?
Тому не быть - трагедий не вернуть,
Но эти наступающие губы -
Но эти губы вводят прямо в суть
Эсхила-грузчика, Софокла-лесоруба.

Он эхо и привет, он вежа,- нет, лемех...
Воздушно-каменный театр времен растущих
Встал на ноги, и все хотят увидеть всех -
Рожденных, гибельных и смерти не имущих.
(Мандельштам О.Э.¹⁴⁵)

Откуда мы пришли? Куда свой путь вершим?
В чем нашей жизни смысл? Он нам непостижим.
Как много чистых душ под колесом лазурным
Сгорает в пепел, в прах, а где, скажите, дым?
(Омар Хайям¹⁴⁶)

«Но чем в таком случае отличается этот «внутренний покой» от желания покоя ленивым человеком? Как отличать одно от другого и как сформулировать вопрос? Почему один вопрос умен, а другой глуп? Ведь само отличие умного от неумного уже было бы актом ума, но если вы актом ума отличаете симулятор от ума, то сам этот акт, его критерии вы не сможете определить». (М. Мамардашвили¹⁴⁷)

Возможно ли и как научиться разграничивать знание и незнание, придавать своим выводам вопросительную форму?

¹⁴⁵ Мандельштам О.: соч. в 2-х т. / О. Мандельштам; сост. С. Аверинцев, П. Нерлер. - М.: Худож. лит., 1990.- 638 с. - 2 т.

¹⁴⁶ Хайям О. Трактаты / О. Хайям; пер. А.П. Юшкевича. - М.: Изд-во вост. лит-ра, 1961. - 338 с.

¹⁴⁷ Мамардашвили М. Философские чтения. - СПб.: Азбука-классика, 2002. — С. 21(29)

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. Поэтому Аристотель имел основание говорить: «то, что мы знаем, является одновременно как знанием, так и незнанием». По причине единства знание и незнание взаимовоспроизводят, взаимодополняют и взаимопроявляют друг друга. Знание и незнание, каждое в отдельности, выражает в себе «свое другое». А вопрос высвечивается в результате взаимоперехода («игровых манипуляций») знания и незнания.

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

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.

Соблюдение данных правил относительно педагогического вопроса, делает его «будоражающим», направляющим и задающим условия поиска, катализатором мысли, конкретизирующим предмет изучения, или, иначе говоря, искомое.

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 личности учащегося, а не получение объективного нового результата, как в «большой»

науке»¹⁴⁸. 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.

Лекции, практические и семинарские занятия должны быть насыщены «оживляющими» педагогическими вопросами разного типа, усмотреть их помогает демаркация знания и незнания. Показать этот механизм – наша задача.

Умения педагога по осуществлению демаркации знания и незнания в условиях новой образовательной парадигмы становятся наиболее приоритетными. Суть умения состоит не столько в определении границ уже известного непротиворечивого знания, сколько в обнаружении и столкновении тех противоречий, которые в нем (знании) есть. Борьба противоречий ведет к постижению истины. Если педагог будет задавать необоснованно трудные педагогические вопросы и сам на них затем отвечать – теряется смысл обучения. Знания будут в этом случае существовать только для педагога, и только он будет носителем активного начала в познании.

¹⁴⁸ Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: Сборник статей. М.: МГДД(Ю)Т, 2002. – С. 4-5

Однако, в случае постановки «совершенного» вопроса с хорошо просматриваемым затруднением и отвечающего требованию «легкая» трудность повышается вероятность того, что после завершения поисковой деятельности у учащихся проснется познавательный «голод» и без вопросов они будут находиться в состоянии незавершенности.

Творческая и продуктивная природа философского мышления убедительно обнаруживает себя в процедурах генерации вопросов. Л. Витгенштейн философски осмысливал вопрос, подмечая следующее: «Философ лечит вопрос - как болезнь»¹⁴⁹. Он пишет о назначении философии, состоящем в выработке для человечества всеобщей культуры вопрошания, без которой конструктивный диалог и взаимопонимание недостижимо.

Выстраивание приемов вопрошания в логике «вызов – осмысление – рефлексия» позволяет осуществить демаркацию знания и незнания, научиться самостоятельно мыслить и формулировать новые вопросы. На стадии «вызов» – используются методы стимулирования мыслительной и вопрошающей деятельности. На стадии «осмысление» – происходит структурирование информации, генерирование вопроса, выделение в нем структурных элементов - знания и незнания, на стадии «рефлексия» – осмысливаются итоги информационных и вопросных поисков.

Подробнее об общем алгоритме демаркации знания и незнания.

1. Вначале педагогические вопросы «извлекаются» из наличного знания и в их структуре четко обозначается что известно (что есть знание) и что неизвестно (что есть незнание). Таким образом, знание является знанием по отношению к незнанию, а незнание есть незнание по отношению к знанию. Знание способствует обнаружению незнания тем, что высвечивает неизвестные стороны объектов, очерчивает их границы. Чтобы незнание могло быть оценено как незнание, необходимо знание, позволяющее это

¹⁴⁹ Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. Ч. 1. - М.: "Гнозис", 1994. – С. 186(174)

сделать. Пример «извлечения» знания и незнания через демаркацию: П.В. Копнин писал: «Нет логики открытий, но и нет ни одного открытия без логики. Как это объяснить?» Знанием в этом случае выступает личный исследовательский опыт П.В. Копнина, его понимание истории науки и рассуждения по этому поводу. Незнание здесь – причины заключенного в утверждении П.В. Копнина явного противоречия: открытия логически обоснованы и описаны, но, тем не менее, еще не разработана универсальная методика открытий.

2. На стадии осмысления очевидна ситуация знания о незнании, в которой субъект обнаруживает свое незнание и выделяет направления его преодоления. В вышеуказанном примере мы приходим к мысли о том, что открытие знания происходит в пограничной ситуации между логикой и интуицией. Но как это происходит, как это объяснить? – вопросы, которые позволяют выходить из сферы понятности к тому, что является основой понятности. Осознание внутреннего парадокса вопроса становится более очевидным, стимулирует активную мыслительную деятельность.

3. Отсутствие универсальных методик в теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), анализ важнейших научных открытий современности, и попытки рационально объяснить спонтанный творческий процесс открытий, установить зависимость между логикой и эвристикой, выводы по этому поводу – отражают результаты рефлексии после постановки педагогического вопроса.

Следующие логически выверенные и творческие педагогические вопросы были подобным образом получены вследствие процедуры демаркации знания и незнания и представлены как наиболее удачные для организации экзамена по философии:

1. Что имел в виду Пьер Буаст, указывая на тот факт, что «фальшивое никогда не бывает прочным»?

2. Еврипид дал Сократу сочинение Гераклита и спросил его мнение, он ответил: «Что я понял — прекрасно; чего я не понял, наверное, тоже». Каково значение понимания в познании?

3. Цицерон: «Невежество - ночь ума, ночь безлунная и беззвездная». Каковы, с вашей точки зрения, основные признаки невежества?

4. Еще античные философы считали, что знание не может быть ложным, поскольку оно есть непогрешимое состояние разума. Согласны ли вы с данным утверждением? Каковы признаки «разумности»?

5. Сартр: «Человек есть не что иное, как то, каким он делает себя». Каким образом происходит саморазвитие человека и каковы его механизмы?

6. Для самого Гессена педагогика выступала не более чем продолжением философии. В каком смысле педагогика является продолжением философии?

7. Аль-Газали: «Знание, полученное извне, никогда не раскроет истины». Почему «переданные» кем-то знания «не работают»?

8. И. Кант: «Звездное небо над нами и нравственный закон внутри нас». Что имел в виду И. Кант?

9. Анаис Нин: «Мы не видим вещи как они есть. Мы видим вещи в свете того, что из себя представляем мы». Каков механизм влияния субъективного восприятия реальности на восприятие частных вещей?

10. Гольмс: «Важно не то место, которое мы занимаем, а то направление, в котором мы движемся». Зачем человеку, достигнувшему многого снова двигаться вперед?

11. Руми: «Мудрость и знание существует для того, чтобы было можно отличить дорогу от бездорожья. Будь дорога повсюду, мудрость была бы излишней». В чем проявляется мудрость?

12. Конфуций: «Не меняются только самые мудрые и самые глупые». Почему и «мудрые» и «глупые» не хотят меняться?

Подведем итог всему сказанному в параграфе. Научиться и научить «видеть» вопросы в окружающей действительности, пробуждающие

сомневающийся ум – задача вполне подвластная педагогу-мастеру. Механизм демаркации знания и незнания наглядно демонстрирует возможности усмотрения проблемности знания в форме педагогического вопроса. Осмысление и конкретизация понятий «знание» и «незнания» составляет одно из неперенных условий вопросительного восприятия информации. Знание и незнание – две категории, отличающиеся взаимной сращенностью и одновременно противоречивостью, они обуславливают друг друга. Знание о своем незнании рождает стремление к настойчивым научным поискам, является неотъемлемой звеном цепочки познания. Умение педагога по осуществлению демаркации знания и незнания состоит не столько в определении границ уже известного непротиворечивого знания, сколько в обнаружении и столкновении тех противоречий, которые в нем (знании) есть. Борьба противоречий ведет к постижению известного и неизвестного в вопросе. В ситуации постановки «совершенного» педагогического вопроса с хорошо просматриваемым затруднением и отвечающего требованию «легкая» трудность повышается вероятность того, что после завершения поисковой деятельности у учащихся проснется познавательный «голод», и отсутствие вопросов будет рождать чувство беспокойства, состояние незавершенности.

2.3 Вопросительное предложение – адекватная форма выражения педагогического вопроса

Постановка «совершенного» педагогического вопроса, с хорошо просматриваемым затруднением и отвечающего требованию «легкая» трудность, неотделима от процесса его языкового оформления. Между тем, на практике нередки случаи, когда задаваемые вопросы не являются ни по сути, ни по языковой форме вопросами. Вместо того чтобы выразить вопросы в соответствующих вопросительных предложениях, их обозначают терминами, выражают тезисами. В подобных вопросах отсутствуют признаки

вопросительности. На наш взгляд, только вопросительное предложение выступает адекватной языковой формой выражения педагогического вопроса как разновидности проблематизации истины.

Если нам необходимо ясно и точно выразить содержание какой-нибудь проблемы, как справедливо подмечает З. Цацковский, то ее следует сформулировать в виде вопросительного предложения. «Вопрос, вопросительное предложение является естественной и непосредственной, а поэтому весьма желательной формой выражения проблемы»¹⁵⁰.

В чем различие вопроса и проблемы, и есть ли оно? Как соблюсти требования логичности, ясности и четкости в языковом выражении вопроса и проблемы? Как исключить смысловую «туманность» в употреблении категорий вопроса и проблемы?

Попробуем дать ответы на эти вопросы. Понятия «вопрос» и «проблема» максимально близки: вопрос обладает всеми главными признаками проблемы и наоборот. Проблема представляет собой «форму теоретического знания, содержанием которой является то, что еще не познано человеком, но что нужно познать»¹⁵¹.

Изначально пути разрешения проблемы неясны и задача исследователя – их обозначить, выразив проблему вопросительным предложением.

На основе взглядов Н.И. Жинкина¹⁵² разделяем категории вопроса и вопросительного предложения, приходим к мысли о том, что вопрос есть особая мысль, выраженная вопросительным предложением.

Вопрос, выраженный вопросительным предложением, является формой выражения концептуально-гипотетического знания, имплицитно содержащей в своей структуре и ответ. Проблема тоже связана с гипотетическим знанием, знанием, носящим вероятностный, а не достоверный характер. Благодаря

¹⁵⁰ Цацковский З. Проблема, вопросы и общие принципы их постановки // "Вопросы философии", - 1968, № 1, - С. 35.

¹⁵¹ Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. - 2-е изд. - Ростов н/Д.: Феникс, 2003.

¹⁵² Жинкин Н.И. Язык - Речь – Творчество: Избранные труды. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М., Лабиринт. 1998. – С. 87-103

изучению и анализу вероятностного знания рождаются истины или формулируются заблуждения.

В образовательном пространстве проблема является результатом отображения субъектом проблемной ситуации. Искусство постижения педагогом наличной ситуации реализуется за счет порождения новой цели познания. Результат осмысления этой цели приобретает речевую, а точнее, вопросительную форму. Незнание выходит на поверхность и фиксируется, это момент осознания того конкретного объекта, который мы должны познать. В основе этого процесса заложена проблема, постановка и решение которой связано с определенными трудностями. Преодоление неопределенности, вероятности искомого происходит через интеллектуальные усилия, установление взаимосвязей между проблемой и имеющимися знаниями.

По логической структуре вопрос и проблема обладают схожими составляющими: базисом, затруднением и ориентацией. Как точно подмечает В. Кобзарь, «вопрос, зачастую, – это форма выражения проблемы, а проблема – такой вопрос, ответ на который временно или принципиально затруднен»¹⁵³. Недостаточность исходной информации (базиса) в вопросе обозначаются такими операторами, как «кто», «что», «когда», «почему», «как» и пр. Они же выступают и ориентирующими элементами.

Проблема, как и вопрос, в отдельных случаях находит свое языковое выражение в виде вопросительного предложения. Как верно подмечает П.М. Хакуз, «вопросительные предложения являются наиболее «заостренной», а поэтому максимально мотивирующей формой вопрошания»¹⁵⁴.

Ответ на вопрос, как правильно построить вопросительное предложение, отчасти дает нам и логика, и лингвистическая наука. Обратимся к проблеме вопросительности в рамках теории коммуникаций.

¹⁵³ Кобзарь В.И. Логика. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов, Санкт-Петербург, 2001, – С. 137

¹⁵⁴ Хакуз П.М. Проблемный анализ как направление изучения науки и философии. - Екатеринбург: изд-во Уральского университета.1997.-192 с.

Грамматические и логические исследования при изучении различных частей речи и интонаций различных типов высказываний дали следующие результаты.

«Одна и та же лингвистическая форма может выразить различные коммуникативные интенции, и наоборот, чтобы выразить какую-либо интенцию, существует огромное множество лингвистических средств». Е.Н. Линдстрем вводит авторский термин «настоящего вопроса»¹⁵⁵, отражающего направленность вопроса на поиск информации и получение ответа. В языкознании «вопросительные конструкции в коммуникативной ситуации традиционно воспринимаются адресатом как побуждение к вербальной реакции и таким образом стимулируют мыслительную активность адресата»¹⁵⁶. Е.Н. Линдстрем подразделяет вопросительные по форме высказывания на две группы – высказывания, призывающие адресата к ответу содержащему информацию, которую говорящий не знает или которую знает и желает подтвердить ее достоверность.

С точки зрения прагматического подхода выделяют две функции вопросительного высказывания – иллокутивную и перлокутивную. Иллокутивная функция реализуется в качестве отражения в вопросе утверждения, просьбы, приказа, а перлокутивная – в виде воздействия (похвалы, упрёка). Перлокутивная сила педагогического вопроса – частичная реализация его «побудительного» потенциала. Влияние данных функций отчетливо просматривается в рамках образовательного процесса. Рассмотрим в качестве примера следующие ситуации:

- А ведь можете, если захотите, да?
- Ваша точка зрения по этому поводу?
- Вы согласны с тем, что отвечать подобным образом на мои вопросы более предпочтительно?

¹⁵⁵ Линдстрем Е.Н. Классификация русских вопросительных по форме высказываний на базе прагматически обоснованной универсальной модели : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 : Петрозаводск, 2003 189 с. РГБ ОД, 61:04-10/128-7. – С. 69

¹⁵⁶ Там же, С. 51

– Кто он философ? Каков он, мудрец?

Умелое оперирование на лекционном либо семинарском занятии подобными вопросами ограничивает поле воспитательного воздействия, служит целям познания, приносит плоды в виде не только размышлений, но и поведенческих реакций.

Стилистические и грамматические особенности построения вопросительного предложения необходимы для выявления и четкого определения основ, правил «рецептуры» постановки «совершенного» педагогического вопроса, нацеленного на обнаружение проблемности имеющегося знания.

Представители лингвистической науки едины в одном – вопросительное предложение «сообщает что-либо»¹⁵⁷ и «побуждает собеседника высказать мысль, интересующую говорящего»¹⁵⁸. Назначение вопросительного предложения состоит не столько в передаче информации, а сколько в побуждении к ее получению.

Во многих источниках по русской грамматике и стилистике речи авторы приходят к мысли о том, что вопросительные предложения в своей структуре содержат языковые средства, направленные на выражение стремления «добыть» какую-либо информацию. «Вопросительное высказывание в команде, - пишет Ф.С. Лимантов, - определяет не только основной процесс элементарного предписания, но и процесс перехода от одного элементарного предписания к другому. Поэтому логический анализ структуры, выраженной в форме команды вопроса, может представлять интерес не только для теории и практики программирования, но и для логики вопросов»¹⁵⁹.

Каким же образом соблюсти логику постановки педагогического вопроса?

¹⁵⁷ Лагута О.Н. Логика и лингвистика: учеб. пособие для студ. филол. спец. - Новосибирск, 2000. – С. 15

¹⁵⁸ Валгина Н.С. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. – С.75

¹⁵⁹ Лимантов Ф. С. О природе вопроса. Вопросы, мышление, человек. – Л., 1971. – С. 19

Предлагаем следовать правилам смысла К. Айдукевича¹⁶⁰, устанавливающим «соответствие определенных предложений ранее названным, особо выделенным типам данных, при переживании которых отбрасывание данного предложения может произойти единственно при попрании его смысла». Знаменитый логик писал: «ответ на вопрос, выраженный предложением Z со знаком вопроса может состоять только в признании или отбрасывании предложения Z , то можно вместо “ X отвечает на вопрос, представленный предложением Z со знаком вопроса” сказать также “ X признает предложение Z либо X отбрасывает предложение Z ». Таким образом, согласно К. Айдукевичу, мы можем тем или иным образом подтверждать или отрицать заложенную в Z информацию. В качестве предложения Z возьмем следующее: Какой философ впервые употребил слово диалектика в смысловом значении «искусство вести спор»? Информация о том, что некий философ изучал искусство спора и назвал его «диалектика» - факт (Z), теперь осталось только в ответе (X) подтвердить или опровергнуть это.

Искомая информация может быть различной: это могут быть сведения о человеке, субъекте: кто сейчас отвечал на мой вопрос? Какой древнегреческий философ выступал «ярым» противником софизма?), о месте действия (Где проходили обычно беседы Сократа?), о цели и назначении (Зачем, С какой целью проводил беседы Сократ?), о ситуации в целом (А как же иначе?).

Искомая информация – «вопрошаемое», по сути, представляет собой ответ. Вследствие неотделимости и логической взаимосвязи вопроса и ответа, согласно лингвистическим представлениям, выделяют две противоположные группы вопросительных предложений по характеру ожидаемого ответа. «В одних случаях говорящий только ждет от собеседника подтверждения или отрицания высказываемого им суждения – в самой

¹⁶⁰ Айдукевич К. Язык и смысл /К. Айдукевич; пер. с нем. Б. Домбровского, доп. и исправ. В.Л. Васюковым. - М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. – С. 43

мысли для него ничего неизвестного нет. В других случаях, наоборот, говорящему неизвестны те или иные элементы интересующей его мысли; ему важно знать лицо или предмет, их качества, место, время, причину, цель действия и т. д.»¹⁶¹ Эти виды вопросительных предложений характерны для открытого и закрытого типа вопроса. Вопросительные предложения первого типа характеризуется только наличием вопросительной интонации или частицы и отсутствием других вопросительных членов предложения. Примеры: Написал ли Ф.Бэкон «Новый органон»? Стал ли Аристотель последователем теории познания Платона?

Во втором случае вопросительные предложения содержат вопросительные слова, выступающие членами предложения, – кто, что, когда, почему, куда, зачем и т. д., определяющие предмет, лицо, свойство, признак – «вопрошаемое» в предложении¹⁶². Уметь «управляться» с вопросительными словами в процессе коммуникации – залог ее эффективности. Р. Киплинг отразил эту мысль в своих стихах¹⁶³:

Есть у меня шестерка слуг,
Проворных, удалых,
И всё, что вижу я вокруг, —
Всё знаю я от них.
Они по знаку моему
Являются в нужде.
Зовут их: Как и Почему,
Кто, Что, Когда и Где.

Помимо специальных вопросительных «слуг» отличительными признаками вопросительного предложения служат вопросительная интонация и определенное расположение (порядок) слов.

О.А. Лаптева выделяет три модификации вопросительных конструкций:

¹⁶¹ Гвоздев А. И. Очерки по стилистике русского языка. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – С. 8

¹⁶² Там же

¹⁶³ Киплинг, Р. Сказки. Авторский сборник / Р. Киплинг; пер. С.Я. Маршака.- М.: Махаон, 2010. – С. 60-61

- первая модификация обладает признаком в качестве наличия в составе вопросительного предложения слова «да»? Вопросов же не будет больше, да? Пора бы уже это усвоить, да? Уже написали, да?

- вторая модификация относится к наличию слова «нет». Ни у кого нет с собой методического пособия (материала)? Сюда или нет? Писать или нет?

- третья модификация - наличие других вопросительных слов.¹⁶⁴

Во всех приведенных выше случаях интонационная выразительность рождает вопросительность высказывания. Педагогические вопросы в любом случае приобретают субъективную окраску, поскольку возможности интонационной выразительности каждой личности различны: от неуверенности, страха, сожаления к радости, восхищению, удивлению.

Выделяется ряд параметров, которые в совокупности составляют специфическую характеристику профессионального голоса педагога. Среди них следующие: потенциально высокий уровень громкости; большой динамический диапазон; широкий высотный диапазон; большой тембральный диапазон, разнообразие тембров; благозвучность; полетность; помехоустойчивость; суггестивность (способность голоса воздействовать на эмоции и поведение учеников независимо от словесно-понятийного содержания речи); устойчивость; гибкость, подвижность; адаптивность, выносливость»¹⁶⁵. Суггестивность голоса педагога выражается в способности голоса воздействовать на эмоции и поведение студентов независимо от семантических характеристик речи. Сведения, предъявляемые в ходе педагогического процесса высшей школы, могут быть представлены в различных формах и высказаны с некоторой мерой уверенности или неуверенности, убежденности или неубежденности, могут иметь различную эмоциональную окраску. В этом случае становится возможным говорить о некоем свойстве вопроса, которое может зависеть от вокальной окраски

¹⁶⁴ Лаптева О.А. Современная русская устная научная речь. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1999. – С.71

¹⁶⁵ Князьков А. А. О суггестивности педагогического голоса // Пед. образование. - Вып. 2. - 1990. - № 2. С. 68 - 71

голоса, от мимики лица, специфики ситуации, психологического состояния участников диалога. В.Ф. Берков точно характеризует подобные вопросы, полагая, что «вопросы с ограниченной до минимума суггестией является своеобразным планом действия, побуждает творческую мысль, а с максимальной суггестией может принести как пользу, так и вред, в споре суггестия способствует запутыванию противника»¹⁶⁶.

Рассматривая вопрос на синтаксическом уровне было бы целесообразно заметить, что вопросительное предложение всегда должно синтаксически обозначаться вопросительным знаком. Если данное условие не будет соблюдено, то теряется вопросительность высказывания.

«Вопрос есть часть ответа!». Вопросительное слово, вопросительный знак или вопросный квантор выполняет при этом функцию требования - дополнить педагогический вопрос до полного ответа.

Педагогический вопрос никогда не возникает на пустом месте. Его базой или содержательной основой выступает или отдельное предложение (высказывание) или несколько предложений, связанных между собой по смыслу в некую последовательность - рассуждение. Из лингвистики хорошо известно, что «вопрос или вопросительное высказывание может быть сформировано по отношению к любому члену предложения, а также по отношению к предложению в целом»¹⁶⁷.

В русском языке несколько разновидностей вопросительных предложений, каждое из которых строится по своим правилам. Н.С. Валгина разделяет вопросительные предложения на собственно-вопросительные, вопросительно-побудительные и вопросительно-риторические. Собственно-вопросительные предложения предполагают обязательное наличие ответа либо запроса на подтверждение мнения спрашивающего. Например: Что же вас тут не устраивает?

¹⁶⁶ Берков В. Ф. Вопрос как форма мысли. — Минск: БГУ, 1972. — 136 с.

¹⁶⁷ Федоров Б.И. Дедуктивные возможности логики вопросов и ответов // Логико-философские штудии: Мезвуз. сб. — СПб., 2001. — С. 175.

С помощью вопросительности выстраиваются вопросительно-побудительные предложения, содержащие в своей структуре побуждение к действию, выраженное посредством вопроса. Например: А не остановиться ли нам подробнее на характерных чертах и основных проблемах классической немецкой философии? А не обсудить ли нам предстоящие выборы? Может быть, выполним задание на развитие критичности мышления?

Вопросительно-риторическое предложение, в свою очередь, насыщено либо утверждением, либо отрицанием, без необходимости ответа. Вопросительно-риторические предложения широкое распространение получили в художественной литературе, они призваны наполнить речь эмоциональными красками. Например: «Куда ты скачешь, гордый конь, и где опустишь ты копыта?» (Пушкин), «Я к Вам пишу – чего же боле?» (Пушкин), «А судьи кто?» (Грибоедов), «А что такое жизнь, как не цепь вдохновенных безрассудств?» (Б.Шоу).

Согласование времени, рода, наклонения и прочих грамматических норм при построении вопросительного предложения является залогом его ясности, четкости и определенности. Нарушение этого правила влечет заблуждение «размытого содержания» вопроса, например, вопрос: «Неужели никто еще не понял, куда клонит мой собеседник?» размыт по содержанию.

При построении вопроса учитывается его неотделимость, «сращенность» с ответом, в том случае если ответ достоверно неизвестен, неопределен и непредсказуем для спрашивающего, то в вопросе присутствует частица «ли». Если получение утвердительного (положительного) ответа менее вероятно, чем отрицательного, возникают частицы «разве» или «неужели». Для подтверждения своего мнения спрашивающий в вопросе употребляет частицы: «ведь» и «не правда ли».

В рамках эротетической логики формулирование вопросов и ответов происходит на основе элементарных или сложных высказываний, являющихся единицами речи.

Логики обращаются к высказываниям, со стороны рассмотрения их пресуппозиций – «предпосылок, предположений, преддопущений» (П. Стросон), способствующих раскрытию смысловое значение данного выражения. Утверждая что-либо, мы демонстрируем какие-то знания в этой области, т.е. пресуппозицию: Кто является автором «Илиады»?

В лингвистике, как и в логике, существует понятие «пресуппозиции». Отличие лишь в том, что лингвистические пресуппозиции связаны с языком и его грамматическими нормами, а не с семантическим наполнением предложения и категорией истинности.

Г.Г. Матвеева указывает на тот факт, что к экзистенциональным пресуппозициям вопроса относят экстралингвистические знания, которые относятся к составляющей предмета вопроса, области действительности и обнаруживают некоторый пробел.

Прагматические и коммуникативные пресуппозиции вопроса касаются знаний ситуации общения, статуса взаимоотношений коммуникантов, компетентности собеседника, его реакции, личностных характеристик, заинтересованности в передаче известных ему сведений, словом, всего того, что обуславливает уместность и правомерность употребления вопроса.¹⁶⁸

Несоблюдение простейших грамматических и стилистических норм приводит к некорректному построению вопросительного предложения как языкового выражения педагогического вопроса. Изложенные выше лингвистические и логические принципы и правила выражения педагогического вопроса в форме вопросительного предложения аналогично действуют и в познавательном процессе в рамках педагогической деятельности при построении вопросно-ответных отношений – в дидактической или познавательной беседе.

Немецкий философ И. Кант еще в свое время остроумно заметил, что «умение ставить разумные вопросы, есть уже важный и необходимый

¹⁶⁸ Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. Издательство Ростовского университета, 1984. - 132 с.

признак ума и проницательности. Если вопрос сам по себе бессмысленен и требует бесполезных ответов, то, кроме стыда для спрашивающего, он имеет иногда тот недостаток, что побуждает неосторожного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище: один (по выражению древних) козла доит, а другой держит под ним решето»¹⁶⁹. Во избежание подобной ситуации рекомендуем исключить ошибочную, некорректную постановку педагогического вопроса. Опираясь на выводы, сделанные в предыдущих параграфах, выделим основные условия корректной постановки педагогического вопроса.

Постановка педагогического вопроса может быть правильной, корректной, содержательной или же, напротив, ложной, малосодержательной, громоздкой. В связи с этим есть ли нормы, установки, правила, подчиняясь которым можно сформулировать работающие педагогические вопросы? Ниже следующий текст – авторское решение данной проблемы.

Вдумчивый вопрос возникает на основе логически выверенных мыслей и сведений о синтаксических и семантических характеристиках вопросов, особенностях их выражения и предпосылках постановки, предоставляемых нам эротетической логикой. Благодаря таким авторам как К. Айдукевич, Н. Белнап и Т. Стил, З. Цацковский, Я. Хинтикки, Д. Харра, Г. Хижа, К. Хэмблин, Д. А. Бочвара, Е. К. Войшвилло, П. В. Копнин, В.Ф. Берков и др. появились различные способы, формы языкового выражения вопросов, логические условия их постановки, их функции.

Согласно диалектической логике перечень функций вопроса ограничивается следующими: поисково-эпистемологической, регулятивно-ориентировочной, аргументативной. Традиционная поисковая функция вопроса заключается генерировании вопросов с целью получения знания, информации о чём-либо из какого-то источника, часто в обход (минуя, в

¹⁶⁹ Кант И.: соч. в 6 т. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным. - М.: Мысль, 1964 - С. 159 – 3т.

порядке альтернативы) формально-логического вывода. Содержание вопроса может быть также выражено в форме императива или суждения (риторический вопрос).

Ориентировочная функция вопроса состоит в генерировании вопросов с целью направления и переключения (перенаправления) движения мыслительного процесса, рассуждения о каком-либо предмете или передачи слова собеседнику в процессе коммуникации.

Аргументативная функция вопроса используется в случаях генерирования вопросов с целью обеспечения связи между высказываниями (суждениями, оценками, императивами, встречными вопросами) участников диалога в дискуссии, дебатах, споре в том или ином виде интер- и интрасубъектной коммуникации.

Признаки и функции логической процедуры вопрошания закономерны и действенны применительно к категории педагогического вопрошания.

Согласно логическим условиям, установленным В.Ф. Берковым, вопрос должен отвечать требованиям ясности, четкости, определенности, недвусмысленности, истинности посылок, системности (логической взаимосвязи вопросов). Негласным правилом педагога, по В.Ф. Беркову, является, прежде всего, понимание и ясность того вопроса, который он ставит. Однако не менее значимым является понимание вопроса учащимися, которое временами «теряется вследствие прохождения его через призму знания и незнания учащихся».

Современные логики утверждают, что при постановке вопросов следует соблюдать следующие правила¹⁷⁰:

1. Вопросы необходимо ставить корректно.
2. В соответствии с вопросом следует предусмотреть альтернативность ответа («да» или «нет») на уточняющие вопросы.
3. Вопрос формулируется кратко и ясно.

¹⁷⁰ Демидов И.В., Каверин Б.И. Логика. Вопросы и ответы / изд. второе, испр. и доп. – М.: Юриспруденция, 2002. – С. 79 – 80

4. Вопрос должен быть простым.

5. В сложных разделительных вопросах необходимо перечисление всех альтернатив.

6. При формулировке вопросов следует отличать их обычную постановку от риторической.

Когда вопрос как способ риторического отражения интеллектуальной деятельности должен «запускать» новый этап освоения предмета, важно понимать, что он уже должен возникнуть в сознании учащихся как необходимость, вызванная предыдущими уроками или микроструктурами. Преподаватель может только «направить» поисковую деятельность. Д. Пойа¹⁷¹ выделяет внутренние и внешние подсказки. Первые побуждают к рождению собственных мыслей, вторые (более грубые) подсказки не оставляют возможностей для активной самостоятельной поисковой деятельности, заставляют двигаться по четко намеченной траектории. Естественно, что руководство поиском учащихся требует особого уровня педагогического мастерства, умений по разработке для каждого планируемого учебного исследования соответствующей системы вопросов и указаний (подсказок), подталкивающих учащихся в направлении поиска.

Действенность этого метода проявляется в разрешении проблемных ситуаций и в ходе эвристической беседе. Каждый последующий вопрос в подобной беседе призван основываться на предыдущем и приводить к решению новой проблемы. Главное, чтобы целевая направленность каждой части вопросов была на поиск новых путей и способов решения основной проблемы.

«Мышление, — отмечает А. В. Брушлинский, — берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая

¹⁷¹ Пойа Д. Как решать задачу? - М.: Изд-во Учпедгиз, 1959. – С. 123

проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу».¹⁷² Проблемный вопрос может стать частью, структурным элементом проблемной задачи. В этом случае, вопрос становится самостоятельной формой мысли, требующей ответа. «Проблемный вопрос отличается от информационного тем, что он ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает к поиску неизвестного, нового знания»¹⁷³. «Проблемными заданиями могут быть усвоение, формулировка вопроса, практические задания».¹⁷⁴

Изучению процессов активизации «вопрошающей» деятельности учащихся уделяют внимание многие представители современной педагогической мысли, в том числе А.Д. Король¹⁷⁵. Он предлагает организовывать обучение через вопросно-ответные ситуации с самого начала урока и вплоть до его завершения. Формулируя актуальную проблему, педагог помогает учащимся прийти к возможным способам ее разрешения, катализируя этот процесс применением ключевых слов для активизации вопрошающей деятельности.

Философской основой проблемного обучения принято считать диалектическую теорию познания мира через преодоление противоречий. Обнаружение противоречия в объекте изучения выступает причиной проблематизации этого объекта и проявлении «неопределенности» знания. Ж.Ж. Руссо когда-то сказал: «Я пишу на основании не чужих идей, а своих собственных. Я смотрю на вещи не как другие люди. В этом меня давно уже упрекали»¹⁷⁶.

¹⁷² Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с. С 35

¹⁷³ Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – понятие и содержание : Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. – № 4. – С. 24–30.

¹⁷⁴ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., "Педагогика", 1972.

¹⁷⁵ Интернет - журнал «Эйдос» [Эл. ресурс] / <http://www.eidos.ru/journal/>; Король А.Д. Подготовка эвристического учителя в меняющемся обществе: информационно-коммуникативный аспект – Электр. издание. Интернет - журнал «Эйдос», 2008. - 12 июля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>, свободный. – Заглавие с экрана

¹⁷⁶ Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения. Эмиль, или О воспитании; в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский / Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – С. 200 – 1т.

Педагог в ситуации проблемной организации учебного познания не удовлетворяется наличным знанием, а, управляя познавательной активностью начинающих исследователей, помогает высвечивать «иррациональные» участки знания, формулировать «проблемные» вопросы.

Однако, инвариантным остается процессе постижения философского знания в рамках образовательного процесса. Распространение получает тестирования как способ реализации дидактической функции педагога. Система вопросов и ответов, составленная отдельными педагогами, предназначается для проверки «остаточных» знаний студентов по предметам гуманитарного цикла.

В качестве иллюстрации наших слов представим материалы сайта для открытого репетиционного тестирования для вуза в рамках проверки глубины остаточных знаний по дисциплине «Философия»¹⁷⁷. Приведем примеры некоторых:

Миропонимание, мироотношение, мировосприятие в своей совокупности образуют _____;

Философия помогая индивиду обрести позитивный и глубинный смысл жизни, ориентироваться в кризисных ситуациях, реализует _____ функцию;

К биологизаторским концепциям сущности человека относят: _____;

Всякий процесс изменения и перехода из одного состояния в другое представляет собой _____;

Слово «диалектика» для обозначения искусства вести спор впервые применил. _____;

В иррационализме важнейшим способом познания признается _____;

Концепция человека играющего была разработана _____.

С помощью данных «вопросов» предполагается определить наличие «остаточных» или «глубоких» философских знаний. Ни одно суждение из

¹⁷⁷ Федеральный Институт Развития Образования [Эл. ресурс] / <http://www.firo.ru/> Тестирование;. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/>.

представленных не отвечает требованиям вопросительности, ни с логической, ни с лингвистической, ни с педагогической точки зрения.

Какова результативность подобной проверки, разве она представляет возможность проявить философское мировоззрение, проследить за развитием мысли и построением логической цепочки поиска ответов на актуальные вопросы? Однозначно, нет. Народная мудрость гласит: «каков вопрос – таков ответ». Чего остается ждать от результатов такого «качественного» обучения и подобных проверок? Ответ на этот вопрос несложно найти - мышление «образованного» человека из критического, «познающего», «наполненного» трансформируется в застывшее, неконструктивное.

При анализе базы вопросов и ответов по наукам гуманитарного цикла (философия, психология, педагогика) были выявлены следующие недостатки:

- Отсутствие простых уточняющих вопросов, что привело к излишнему усложнению теста и перегрузке внимания обучающегося.
- Отсутствие вопросительных слов в восполняющих вопросах.
- Наличие синтаксически некорректных вопросов, в которых отсутствовала расшифровка обозначаемых величин.
- Наличие «трудных» вопросов, которые содержали слишком большую неопределенность в базисе, и «легких», дословно повторяющих слова учебника или лекции.
- Наличие несоответственных ответов на вопросы.

Анализ базы вопросов и ответов показал ее следующие достоинства:

- Отсутствие семантически некорректных и провокационных вопросов.
- Отсутствие эпистемически некорректных вопросов.
- Отсутствие неполных правильных ответов.

С учетом вышеопределенных достоинств и недостатков для правильной постановки педагогического вопроса, обладающего «открытостью» и «легкой» трудностью следует выполнять элементарные логические нормы:

1. Вопрос должен быть корректно поставлен. Каверзные, провокационные и неопределенные вопросы недопустимы. Логически корректными, правильно поставленными будут те вопросы, базисы которых (предпосылки) — истинные суждения, например: «Как добраться до города?». Некорректными, неправильно поставленными, а то и каверзными будут те вопросы, базисы которых (предпосылки) ложны или неопределенны, например: «Как пройти туда, не знаю куда?», «Как найти то, не знаю что?» и т.п. Полным считается тот вопрос, который содержит в себе и информацию о той области, где следует искать неизвестное, например: «В какой работе Р. Декарта изложены правила его метода?».

2. Вопрос должен быть простым, т.е. кратким, ясным, четким. Длинные, запутанные вопросы затрудняют их понимание, усложняют ответ на них, а порой и лишают возможности дать правильный ответ. Сложные вопросы лучше разбивать на несколько простых.

3. В сложных разделительных вопросах необходимо перечислять все члены деления (альтернативы).

4. Наконец, последнее, поскольку вопрос не есть суждение, то не следует приписывать ему истинностные характеристики суждения.

Так как вопрос зачастую выступает формой выражения проблемы, то эти правила можно рассматривать и как правила постановки проблемы.

Непременным условием вопрошания остается диалогичность. Только планомерное возникновение, речевое оформление вопросов ведет к формулированию новых вопросов и получению ответов. Представляется уместным сказать о главном педагогическом правиле корректной постановки педагогических вопросов: спрашивать и спорить можно только в рамках той области, в которой вы ориентируетесь, и можете предвидеть результат. В этом случае возникающий вопрос будет иметь смысл, в другом — окажется пустым, не исполняющим свои функции.

Основываясь на всем вышеизложенном, выделим основные правила постановки педагогических вопросов:

- основания вопроса должны быть истинными;
- в вопросе должно быть четко представлено неизвестное-искомое, обязательно обозначенное чем-нибудь известным;
- вопрос должен быть лаконичным (не длинным), ясным, недвусмысленным, чтобы сфокусировать внимание опрашиваемого на узнавание и распознавание неизвестного-искомого;
- вопрос должен быть открытым, предоставлять возможность развернутого творческого поиска ответа;
- в вопросе должны быть представлены условия поиска искомого; другими словами, очерчено мыслительное «пространство», в котором можно найти искомое;
- в вопросе должен присутствовать «запрос» искомого, мотивация учащихся на поиск «запрошенного»;
- вопрос должен быть выражен вопросительным предложением с четким обозначением «спрашивающего», «спрашиваемого» и «опрашиваемого»;
- постановка вопроса должна быть адекватна задачам и специфике учебного познания с соблюдением методологических норм: обоснованная трудность, проблемность и актуальность;
- грамматическое моделирование текста вопросительного предложения строится в соответствии с принятыми в русском языке нормами (длина и глубина фраз, наличие вопросного квантора, интонация);
- вопросы не могут быть ни слишком трудными, чтобы нельзя было на них ответить, ни слишком узкими и легкими, чтобы смысл ответа вообще был потерян;
- в вопросе должен имплицитно присутствовать ответ, благодаря чему можно было бы узнать искомое в случае его нахождения.

С этих позиций представляются удачными следующие формулировки экзаменационных вопросов по курсу «Философия»:

Что имел ввиду Сенека, давая нам следующий совет: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память»?

Конфуций: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно». На чем основаны наши умозаключения?

Сократ: «Когда слово не бьёт, то и палка не поможет». – Что имел ввиду Сократ, когда противопоставлял силе слова силу палки? Каковы основные приемы сократовского метода «майевтика»?

Л.Толстой писал: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью». Почему так происходит?

Ф. Бэкон: « Нет большей мудрости, чем своевременность». А каково ваше мнение по этому поводу?

Гадамер: «Знание может быть лишь у того, у кого есть вопросы». – Каковы Ваши объяснения?

Аристотель: «Мудрость – это самая точная из наук». – Позволяет ли многознание человеку мыслить критически? Какое качество точнее всех наук будет служить нам ориентиром действий?

Педагогический вопрос в вышеобозначенных случаях выступает в качестве ориентира в информационно-разрозненном поле отдельной отрасли науки, способствует обнаружению и осмыслению проблемности знания. Преподаватель получает возможность проходить с учащимися совместный творческий путь открытий и по-иному взглянуть на изначально очевидные вещи.

Резюмируем все сказанное в параграфе.

Задаваемый в определенных условиях педагогический вопрос выступает разновидностью проблематизации истины в учебном познании. Для исполнения этой функции, он должен быть по сути и по форме вопросом, отвечать требованиям вопросительности, логичности и корректности в языке. Вопрос и вопросительное предложение предстают как неидентичные категории. Адекватной языковой формой выражения педагогического вопроса служит вопросительное предложение. Стилистические и

грамматические особенности построения вопросительного предложения определяют правила постановки «совершенного» педагогического вопроса. Очевиден тот факт, что «совершенная» языковая вопросительная конструкция побуждает к ответу, выражает стремление «добыть» какую-либо информацию, воздействует на мотивационно-смысловую сферу личности учащегося. Достигается этот эффект благодаря языковым средствам, содержащимся в структуре вопросительного предложения. К подобным средствам относят вопросительную интонацию, частицы или слова. Педагогические вопросы в любом случае приобретают вопросительность за счет интонационной выразительности, субъективную окраску им придают возможности каждой личности: интонации от неуверенности, страха, сожаления к радости, восхищению, удивлению. При построении вопроса учитывается его неразрывная связь с ответом. В вопросительном предложении всегда незримо присутствует намек, «запрос» на предмет, лицо, свойство, признак – «вопрошаемое» в предложении в виде частиц да, нет, не так ли или вопросительных слов. Согласование времени, рода, склонения и прочих грамматических норм при построении вопросительного предложения является залогом его ясности, четкости и определенности. Обосновывается необходимость синтаксического подтверждения вопросительности высказывания вопросным квантором. В целом мы призываем формулировать экзаменационные и другие педагогические вопросы не в привычной тезисной форме, а подтверждать истинную сущность педагогического вопрошания языковой формой вопросительного предложения.

Проблематизация истины в познавательном процессе осуществляется с помощью педагогических вопросов, отвечающих следующим требованиям:

– логическим: лаконичности, ясности, недвусмысленности, истинности оснований, открытости, наличия в структуре знания, незнания, запроса информации;

– педагогическим: адекватности задачам и специфике образовательного процесса в высшей школе, «легкой» трудности, проблемности и актуальности;

– лингвистическим: обозначенность вопросным квантором.

Просто соблюсти правила и условия постановки педагогического вопроса необходимо, но совершенно недостаточно для того, чтобы вопрос стал «совершенным» и обрел свою притягательную силу. В конечном счете, эффективность педагогического вопрошания будет зависеть от многих факторов: от содержания, смысловой наполненности, формы выражения, и от особенностей личности педагога. Увидеть реальные противоречия в изучаемой области, обозначить и «извлечь» основные затруднения, облачить их в вопросительную форму, так чтобы увлечь учащихся, «пробудить» для дальнейших исследований, самостоятельной творческой деятельности будет способен лишь тот, кто обладает внутренней потребностью в этом. Уверенность, убежденность, увлеченность высказываемыми идеями, положительное эмоциональное «окрашивание» ситуации – залог успешного диалогического взаимодействия педагога и учащихся. Искусство педагогического вопроса в том и состоит, чтобы вызвать внутреннюю потребность к вопрошающему, рефлексивному, критичному восприятию мира.

Заключение

В настоящей работе доказывается тезис о том, что противоречивая, многомерная природа истины проявляется в проблемности как ее сущностной характеристике. В диссертации отмечается, что проблемность отражает «недостаточность», урезанность, незавершенность знания. Проблемность – это погружение в неизвестное, переживание его, понимание неопределенности и неоднозначности знания, осознание неполноты знания. Причем неполнота знания не составляет его «дефект», а является «искомой ценностью».

Проблемность истины – это ее предположительный характер, это знания, поставленные под вопрос. Истина предстает как процесс постановки и решения все новых и новых проблем, в котором воссоздается и преодолевается ее проблемность. История науки в этом смысле есть история постановки и решения проблем, в которой новые проблемы указывают на несовершенство прежних решений, демонстрируют проблемность истины. Для подтверждения этого тезиса в работе приводятся примеры опровержения устоявшихся научных положений не только за счет обнаружения новых фактов в естественно сложившейся проблемной ситуации, но и путем проблематизации.

Проблематизация составляет «энергетическую» основу познания, реализуемую через вопрошание. Проблематизация – это движение в обратную сторону, рефлексия, специальный поиск и нахождение нестыковок, противоречий, и всего того, что может стать основой проблемы. Проблематизация ориентирует на оценку предпосылочного знания, абстрагирование от устойчивой научной картины мира, критический анализ, исследование известного.

В ходе работы над диссертацией было установлено, что «проблематизация» утверждает новый способ рефлексии, исключаящий

готовое знание и нацеленный на нахождение новых проблем, принципов «организации» знаний, новых, «исправленных» теорий.

Достижение проблемности как прорыв через границы области известного и привычного, погруженность в неизвестное, вслушивание, всматривание в невидимое, как вопрошание сверх известного. В таком понимании вопрошание является формой, превращающей проблематизацию в механизм обострения (активизации) истины.

Основное внимание диссертанта было направлено на осмысление вопрошания как формы проблематизации истины в познавательном процессе. Вопрошание представляется не только как спрашивание, «радикальная вопросительность»: 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.

Поиск и осмысление новых знаний в учебном познании, на наш взгляд, возможен только через спрашивание. Исходя из этого, можно утверждать, что педагогическое вопрошание в предельно широком понимании – это задавание все новых и новых вопросов не для того, чтобы получить на них немедленные ответы, а чтобы продолжать спрашивать дальше. Это вопрошание, «работающее само на себя», вопрошание, первоначально порождающие новые вопросы.

Вопрошание (научное, философское, религиозное), доведенное до методологического уровня, когда само вопрошание становится предметом подражания, научения, рефлексии делается педагогическим. Другими словами, педагогическое вопрошание – это процедура спрашивания в познавательном процессе, нацеленная на «открытие» знания через постановку все новых и новых вопросов. Творческая и продуктивная природа философского мышления убедительно обнаруживает себя в процедурах генерации вопросов. Выстраивание приемов вопрошания в логике «вызов – осмысление - рефлексия» позволяет научиться мыслить самостоятельно и

вызывает желание задавать новые вопросы. Иначе говоря, включение педагогического вопрошания в основу познавательной деятельности позволит усилить ее эвристичность и эффективность.

Результатом философского осмысления понятия «вопрошание», «педагогическое вопрошание» и «педагогический вопрос» стало преобразование полученных выводов в систему доводов, утверждающих педагогическое вопрошание в качестве разновидности проблематизации истины в познавательном процессе.

Исследование показало, что вопрошание реализуется, осуществляется, кристаллизуется в вопросе: вопрос становится исполнением вопрошания. Соответственно, педагогический вопрос рассматривается как элемент процедуры педагогического вопрошания, вербальное средство выражения вопрошания.

Совершенно очевидным для диссертанта явился тот факт, что правильный педагогический вопрос должен быть задан в определенных условиях. Полученные выводы можно свести к нескольким основным положениям.

Педагогический вопрос должен быть «открытым»: содержать запрос информации, направление поиска ответа и в тоже время не связывать отвечающего строгими рамками.

Педагогический вопрос должен обладать свойством - «легкая» трудность, без которого вопрос утрачивает свой «побудительный» компонент, перестает быть стимулом познавательной деятельности.

Чтобы наделить вопрос «легкой» трудностью заключенное в нем (вопросе) затруднение максимально освобождается от наслоений, лишней информации, предельно увеличивается и «наглядно» представляется. В результате такого очищения «трудность» вопроса делается легкой, в этом случае достигается «максимальная ясность», «очевидность» затруднения и возникает некое «требование», «призыв» к действию. Реализация вышеобозначенных действий происходит через взаимопереход («игровые

манипуляции») знания и незнания на основе установленного алгоритма демаркации.

Анализ различных точек зрения на педагогический вопрос, рефлексия наработанного педагогического опыта и опыта коллег позволили не только дать определение понятию, отражающему специфику проблематизации истины в учебном познании (педагогическое вопрошание), но сформулировать некоторые правила корректной постановки педагогического вопроса.

Вопрощание – бытийное назначение философии. Философские вопросы не предполагают окончательных и универсальных ответов. Отсюда следует, что наиболее удачно иллюстративную функцию работы педагогического вопроса, выполняют педагогические вопросы, задаваемые в рамках философских дисциплин. В связи с этим все ключевые тезисы в диссертационной работе подкреплены примерами из области философского знания.

Предпринятое исследование логически завершается формулированием оригинальных педагогических вопросов в результате использования общих принципов логики и герменевтики. Они образуют личный опыт диссертанта по проблематизации истины в познавательном процессе через педагогическое вопрошание.

Диссертант понимает, что в данном исследовании осмыслены далеко не все аспекты выбранной проблематики. Представляется, что эти задачи могут быть решены в ходе дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Аветисян, Б.А. Знание и понимание в познавательном процессе : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Кубан. гос. ун-т - Краснодар, 2006 - 22 с.
2. Адо, П. Что такое античная философия? / П. Адо; пер. с фран. В.П. Гайдамака.- М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999.- 320 с.
3. Айдукевич, К. Язык и смысл /К. Айдукевич; пер. с нем. Б. Домбровского, доп. и исправ. В.Л. Васюковым. - М.: Российская политическая энциклопедия, 1999. - 296 с.
4. Ардашкин, И.Б. Проблема и проблематизация //Известия Томского политехнического университета, 2004. – Т. 307, № 4, – С. 147-150
5. Аристотель: собр.соч. в 4-х т. / Метафизика; под ред. В.Ф. Асмус. - М.: Мысль, 1978. - 688 с.- 1 т.
6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; Сост. С.Г. Бочаров, примеч.С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. - М.: Искусство, 1979. - 423 с.
7. Берков, В. Ф. Вопрос как форма мысли / В.Ф. Берков. - Минск: БГУ, 1972. — 136 с.
8. Берков, В. Ф. Логика вопросов в преподавании / В.Ф. Берков.- Минск: Изд-во Университетское, 1987. – 56 с.
9. Библер, В.С. Мышление как творчество /В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1975. - 398 с.
10. Библер, В.С. От наукоучения - к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) /В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1991. - 414 с.
11. Биалалов, М. И. Истина. Знание. Убеждение Текст.: монография / М. И. Биалалов. Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 1990. - 172 с.

12. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с. С 35
13. Бэкон, Ф.: соч. в 2-х т. /Ф. Бэкон; сост., общ. ред. и вступит. статья А.Л. Субботина. — М.: Мысль, 1977. — 590 с. — 1 т.
14. Бхагаван, Ш. Р. Избранные беседы / Бхагаван Ш.Р. .: Новочеркасск: Сагуна, 1994. — 392 с. — 3 т.
15. Валгина, Н.С. Современный русский язык/ Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина.- 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. — 528 с.
16. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
17. Визгин, В. П. Проблемы истины в историко-научных исследованиях // Вопросы истории естествознания и техники. М., 2007. - №1. - С. 3-20.
18. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. Ч. 1. - М.: Гнозис, 1994. — 206 с.
19. Войшвилло, Е.К. Логика: учебник для студентов ВУЗов / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. — М.: Изд-во Владос-пресс, 2007. — 528 с., С.31
20. Гадамер, Х.-Г. Актуальность прекрасного / Гадамер Х.-Г.; сост. М.П. Стафеецкого; послесл. В.С. Малахова; коммент. В.С. Малахова и В.В. Бибикина; науч. ред. В.С. Малахов. — М.: Искусство, 1991. — 368 с.
21. 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.-704 с.
22. Гайденко, П.П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX в. М.: Республика, 1997. — 494 с.
23. Гвоздев, А. И. Очерки по стилистике русского языка / А.И. Гвоздев.- М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. — 335 с.
24. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн.1 // Пер. с нем. А. М. Водена- СПб.: Наука,1993. — 350 с.

25. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель; пер. Г. Шпета. – СПб.: Наука, 1992 – 444 с.
26. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию/ С.И.Гессен; отв. ред. П.В. Алексеев. - М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
27. Голяндин, А. Немецкие ученые утверждают: теория относительности Эйнштейна лжива! // Знание-сила.- 2002. - №01 (895). - С.8-10
28. Гуссерль, Э. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Новочеркасск: Агентство «Сагуна», 1994. – 354 с.
29. Давыдов, Ю.Н. Этика любви и метафизика своеволия: Проблемы нравственной философии. М.: Мол. гвардия, 1982. — 287 с
30. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 2003. -785 с.- 2 т.
31. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 2003. – 549 с.- 3т.
32. Декарт, Р.: соч. в 2 т. / Р. Декарт; пер. с лат. и франц., сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. — М.: Мысль, 1989. — 654 с. - 1 т.
33. Декарт, Р. Рассуждение о методе. Избр. произв. М., 1950, с.272
34. Делокаров, К.Х. Философия и мегатенденции современной цивилизации / К.Х. Делокаров.- М.: Изд-во Фон, 1998.- 156 с.
35. Демидов, И.В. Логика / И.В. Демидов.- М.: Юриспруденция, 2000. - 208 с.
36. Демидов, И.В., Каверин, Б.И. Логика. Вопросы и ответы / И. В. Демидов; изд. второе, испр. и доп. – М.: Юриспруденция, 2002. – 160 с.
37. Джеймс, У. Психология /Под ред. Л. А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
38. Дубровский, Д.И. Обман. Философско-психологический анализ/ Д. И. Дубровский. – М.: Изд-во РЭЙ, 1994. - 120 с.

39. Жинкин, Н.И. Язык - Речь - Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Н.И. Жинкин. - М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
40. Заботин, В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении / В.В. Заботин.- Владимир: Владимирский педагогический институт, 1973. – 187 с.
41. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. / Э.В. Ильенков, 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – С. 272.
42. Камю, А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. – 415 с. (Мыслители XX века)
43. Кант, И.: соч. в 6 т. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным. - М., 1964. – 799 с.- 3 т.
44. Кесседи, Ф.Х. Сократ / Ф.Х. Кесседи; ответственный редактор издания Г. В. Драч – М.: Мысль, 1976. – 200 с.
45. Кесседи, Ф.Х. Гераклит/ Ф.Х. Кесседи; отв. ред. А.Е. Зимбули.-3-е изд., испр., доп. – СПб.: Алетейя, 2004. – 217 с.
46. Киплинг, Р. Сказки. Авторский сборник / Р. Киплинг; пер. С.Я. Маршака.- М.: Махаон, 2010. – 112 с.
47. Князьков, А. А. О суггестивности педагогического голоса/ А.А. Князьков // Пед. образование. - Вып. 2. - 1990. - № 2. -С. 68 — 71.
48. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография/ Р. Дж. Коллингвуд; пер. и комментарии Ю.А. Асеева. – М.: Наука, 1980. – 486 с.
49. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение – понятие и содержание : Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. – № 4. – С. 24–30.
50. Кузанский, Н. Об ученом незнании / Н. Кузанский: соч. в 2-х т. пер.; общ. ред. и вступит. статья З.А. Тажуризиной. - М.: Мысль, 1979.– 488 с.- 1 т.

51. Кун, Т. Структура научных революций. - М.: Прогресс, 1977. - 300 с.
52. Кобзарь, В.И. Логика: учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов / В.И. Кобзарь.- СПб.: Наука, 2001. - 106 с.
53. Корет, Э. Основы метафизики / пер. с нем. В. Терлецкого. – Киев: «Тандем», 1998. – 248 с.
54. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. - 2-е изд.- Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 448 с.
55. Лагута, О.Н. Логика и лингвистика: учеб. пособие для студ. филол. спец. / О.Н. Лагута.- Новосибирск, 2000 . - 116 с.
56. Лаптева, О.А. Современная русская устная научная речь/ О.А. Лаптева.- Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1999. – 376 с. – 4 т.
57. Лейбниц, Г.: соч. в 4-х т. / Г. Лейбниц; Ред., авт. вступ. статьи и примеч. И. С. Нарский. – М.: Мысль, 1983.- 686 с. – 2 т.
58. Ленин, В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Полн. собр. соч., 5 изд. – Т. 18 – М.: Политиздат, 1968. – 526 с.
59. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность учащихся: Сборник статей. М.: МГДД(Ю)Т, 2002. – 305 с.
60. Линдстрем, Е.Н. Классификация русских вопросительных по форме высказываний на базе прагматически обоснованной универсальной модели: дис ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е.Н. Линдстрем. – Петрозаводск, 2003. – 189 с.
61. Лимантов, Ф. С. О природе вопроса. Вопросы, мышление, человек/ Ф.С. Лимантов.— Л., 1971. – 231 с.
62. Лосев, А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона / Платон. Собрание сочинений в 4 т. – 1 т. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.

63. Лукманова, Р. Х. Истина как многомерная философская категория Текст.: монография / Р. Х. Лукманова. Уфа: РИЦ БашГУ, 2008. — 230 с.
64. Мандельштам, О.: соч. в 2-х т. / О. Мандельштам; сост. С. Аверинцев, П. Нерлер. - М.: Худож. лит., 1990.- 638 с. – 2 т.
65. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/ А.М. Матюшкин.- М.: Педагогика, 1972. - 168 с.
66. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя (Лекции. Статьи. Философские заметки). – М.: Лабиринт, 1996. – 432 с.
67. Мамардашвили, М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. — 832 с.
68. Матвеева, Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста/ Г.Г. Матвеева.- Изд-во Ростовского университета, 1984. - 132 с.
69. Микешина, Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. — М.: РОССПЭН, 1997. - 240 с.
70. Многомерность истины / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Редкол.: А.А. Горелов, М.М. Новосёлов. – М.: ИФРАН, 2008. – 215 с.
71. Мезенцев, В.А. Чудеса: Популярная энциклопедия в 2-х т. / Мезенцев В.А. - Алма-Ата: Казахская советская энциклопедия, 1991. – 368 с. - 2 т.
72. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. - 896 с.
73. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
74. Платон: собр. соч. в 4-х т.; пер. Т.В. Васильевой, общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1993. - 528 с. -2 т.
75. Платон: собр. соч. в 4-х т.; пер. Т.В. Васильевой, общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – 3 т. – 654 с.
76. Пойа, Д. Как решать задачу? / Д. Пойа.- М.: Изд-во Учпедгиз, 1959. – 208 с.

77. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии/ М. Полани. - М., 1985. – 344 с.
78. Поппер, К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. - М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
79. Попов, П.С. Суждение и предложение // Вопросы синтаксиса современного русского языка / П.С. Попов; под ред. В.В. Виноградова.- М.: Просвещение, 1950. – 411 с.
80. Порретанский, Г. Комментарии к трактату Боэция «Против Евтихия и Нестория» / Г. Порретанский// Вопросы философии. 1998. № 4. С. 105-120.
81. 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
82. Пруст, М. В поисках утраченного времени. В 7 т. /М. Пруст; пер. с фр. Н. М. Любимов; коммент. М. Н. Толмачев; вступ. ст. А. Д. Михайлов. – М.: Изд. Крусс, 1993. - 208 с. – 6 т.
83. Рахамимова, Е. И. Диалектико-феноменологическая специфика субъектного вопрошания: диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Рахамимова Е. Н.; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т].- Омск, 2008.- 140 с.
84. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения. Эмиль, или О воспитании; в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий / Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. - 336 с.- 1 т.
85. 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
86. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. - М.: Дрофа, 2007. - 192 с.

87. Современный философский словарь / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.Е. Кемерова. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Акад. проект, 2004. - 861 с.
88. Спиноза, Б. Избранные произведения в 2-х томах / под. ред. В. Покровской: М., Госполитиздат – 632 с. – 1 т.
89. Степин, В.С. Теоретическое знание. / В.С. Степин – М.: Изд-во «Прогресс-Традиция», 2000. —744 с.
90. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 287с.
91. Ухов, А. Е. Проблематизация истины в классической и неклассической эпистемологии: системность и вопрос о соотношении знания и действительности: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.01 / Ухов А. Е.; [Место защиты: Ивановский государственный университет].- Иваново, 2015. – 167 с.
92. Федоров, Б.И. Дедуктивные возможности логики вопросов и ответов / Б.И. Федоров // Логико-философские штудии: мезвуз. сб. – СПб., 2001. – С. 173-192.
93. Федотова, В. Г. Истина и правда повседневности / В. Г. Федотова // Заблуждающийся разум: многообразие вненаучного знания / отв. ред. И. Т. Касавин. М.: Политиздат, 1990. - С. 175-209.
94. Филатова, Е. Г. Понимание истины в западной и восточной (буддийской) философии / Е. Г. Филатова // Буддийская культура и мировая цивилизация. Элиста, 2003.
95. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики. – 2004. – 1072 с.
96. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. -4-е изд.- М.: Республика, 1981. – 719 с.
97. Философский словарь/ под ред. Шишкофф Г., под общ. ред. В.А. Малинина. – 22-е перераб. изд. – М.: Республика, 2003. – 575 с.

98. Фишер, Н. Философское вопрошание о Боге. / Н. Фишер – М.: Христианская Россия, 2004. – 416 с.
99. Флоренский, П.А. У водораздела мысли / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 448 с.- 2 т.
100. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. / пер. с франц., комм. и послесл. С. Табачниковой – М., Касталь, 1996. – 448 с.
101. Хазиев, В.С. Роза истины: монография. / Хазиев В.С. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 150 с.
102. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер; пер. В. В. Биbihина. – М.: Республика, 1993. – 448 с.
103. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем./ Под ред. А. Л. Доброхотова.— М.: Высшая школа, 1991.— 192 с.
104. Хайям, О. Трактаты / О. Хайям; пер. А.П. Юшкевича. – М.: Изд-во вост. лит-ра, 1961. – 338 с.
105. 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. –
106. Хакуз, П.М. Демаркация знания и незнания как метод получения учебного знания/ Совершенствования образовательных процессов: сб. науч. трудов. – Краснодар, 1994. – С. 116-120
107. 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. – С. 33-42
108. Хакуз, П.М. Методология и искусство педагогического вопрошания / П.М. Хакуз. – Ростов н/Д.: РГУ, 2001. – 20 с.

109. Хакуз, П.М. Научить «подозревать смысл» - главная задача преподавания философии: матер. регион. науч. конференции «Философия в современном образовательном пространстве». – Краснодар, 2010. – С. 41-42
110. Хакуз, П.М. Проблемный анализ науки и философии: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук: 09.00.01 – Екатеринбург, 1999. – 40 с.
111. Хакуз, П.М. Проблемный анализ как направление изучения науки и философии. – Екатеринбург, 1997. – 192 с.
112. Халперн, Д. Психология критического мышления. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. — 512 с.
113. Холлис, Дж. Жизнь как странствие. Вопросы и вопросы. – М.: «Класс», 2009. – 184 с.
114. Хофмайстер, Х. Что значит мыслить философски / пер. с нем.; отв. ред. А. Б. Рукавишников, Д.Н. Разеев СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 448 с.
115. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения/ А.В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
116. Цацковский, З. Проблема, вопросы и общие принципы их постановки // Вопросы философии, - 1968, № 1, С. 35-36.
117. Чудинов Э. М. Природа научной истины. / Чудинов Э.М. –М.: Политиздат, 1977. – 312с.
118. Эйнштейн, А. Физика и реальность / Эйнштейн А. пер., сост. и коммент. У. А. Франкфурта – М.: Наука, 1965. –359 с.
119. Юнг, К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления. / Юнг К.Г.; пер. В. Поликарпов. – Минск: Харвест, 2003. – 496 с.
120. Юшкевич, П.С. О сущности философии:(К психологии филос. мирозерцания) // Юшкевич П.К. О сущности философии. На переломе: Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. – М., 1990. – С. 151-167, С. 152

121. Benjamin, S. Bloom Taxonomy of Educational Objectives /S. Benjamin; Book 1: Cognitive Domain, 1984. p.204
122. Castel, R. Problematization as a Mode of Reading History // Foucault and the Writing of History / Ed. by J. Goldstein. — Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. — 375 p. С. 10
123. Collingwood, R. C. Essay on Metaphysics, 1940, revised edition. - Oxford, 1998. p. 206.
124. King A. Inquiry as a tool in critical thinking. In D. F. Halpern (Ed.), Changing college classrooms: New teaching and learning strategies in an increasingly complex world (pp. 13-38). San Francisco: Jossey-Bass.
125. Hintikka, J. i On the logic of an interrogative model of scientific inquiry. – Synthese, 1981, vol. 47 № 1.
126. Husserl, E. Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First book: General Introduction to Pure Phenomenology, trans. by W. R. Boyce Gibson. Collier books / E. Husserl. -N. Y., 1975, p .227.
127. Библиотека Гумер - гуманитарные науки [Эл. ресурс] / <http://www.gumer.info/>; Мамардашвили Лекции по античной философии. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/>, свободный. – Загл. с экрана
128. Интернет - журнал «Эйдос» [Эл. ресурс] / <http://www.eidos.ru/journal/>; Король А.Д. Подготовка эвристического учителя в меняющемся обществе: информационно-коммуникативный аспект – Электр. издание. Интернет - журнал «Эйдос», 2008. - 12 июля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>, свободный. – Загл. с экрана
129. Притчи [Эл. ресурс] / <http://pritchi.ru> //; Восточные и греческие притчи. – Режим доступа: <http://pritchi.ru/>, свободный. – Загл. с экрана
130. 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. – Загл. с экрана

131. Федеральный Институт Развития Образования [Эл. ресурс] / <http://www.firo.ru/> Тестирование. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/>.