

УДК 37.022

<http://doi.org/10.5281/zenodo.2539812>

СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ЕДИНСТВО МАТЕРИАЛЬНОГО И ИДЕАЛЬНОГО В СОСТАВЕ СУБЪЕКТИВНОСТИ

©Поляруш А. А., ORCID: 0000-0003-4586-6548, канд. пед. наук, Красноярский государственный аграрный университет, г. Ачинск, Россия, poly-albina@yandex.ru

ESSENCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A UNITY OF MATERIAL AND IDEAL IN COMPOSITION OF SUBJECTIVITY

©Polyarush A., ORCID: 0000-0003-4586-6548, Ph.D., Krasnoyarsk State Agrarian University, Achinsk, Russia, poly-albina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено разрешение противоречия между материализмом, выражающим собой объективный, материалистический характер природы, и идеалистическим характером познания природы. Только обобщая, абстрагируясь от частных, т. е. совершая мыслительный процесс идеализации, человек может ориентироваться в окружающем материальном мире. Диалектический подход представляет практику и логику как неразрывное единство противоположностей, причем, признавая первичность практики, которая, многократно повторяясь в сходных формах, находит свое отражение и закрепление в сознании людей.

Abstract. The article presents the resolution of the contradiction between materialism, which expresses the objective, materialistic nature of nature, and the idealistic nature of knowledge of nature. A person can navigate the surrounding material world if he is able to summarize, to abstract from particulars, making a thought process of idealization. The dialectical approach represents practice and logic as an inseparable unity of opposites, moreover, recognizing the primacy of practice, which is repeated many times in similar forms, is reflected and consolidated in people's minds.

Ключевые слова: материализм, идеализм, образовательный процесс, сознание, разум, практика, субъект, деятельность, моделирование.

Keywords: materialism, idealism, educational process, consciousness, reason, practice, subject, activity, modeling.

Образовательный процесс в современную эпоху, когда интеллект становится главной производительной силой, определяет социально-экономическое, политическое, духовно-нравственное состояние цивилизованного общества, поэтому его анализ требует такой же всесторонний характер. В первую очередь нам необходимо выяснить сущность мышления как системообразующего компонента образования, если объективно за его цель принять преобразование сознания.

Очевидно, что учебный процесс должен формировать тот уровень сознательного мышления, который выступает осмыслением всеобщей формы человеческой (преобразовательной, целесообразной, опосредствованной) деятельности. Где есть мышление о преобразовании сознания, там непременно есть философия.

По всеобщему признанию философов, занимающих различные позиции, наиболее полно, глубоко мышление о мышлении было представлено в философии Г. Гегеля, и, безусловно, в соответствии с идеалистической позицией. «Подлинная», притом «наиконкретнейшая» тайна любого явления во Вселенной кажется ему заключенной в «чистых», «абсолютных», диалектических схемах протекания человеческого мышления [1].

И тут перед педагогикой возникает проблема: как соотнести идеалистическое понимание мышления и материалистическую позицию формируемой в учебном процессе научной картины мира?

Концептуально на решение данной проблемы нас выводит гениальная формула К. Маркса, впервые устанавливающая прямую и обратную связь: по прямой связи первична материя, а по обратной — сознание. Современная наука, бесспорно, признает объективный, независимый от идеи, характер природы. Однако познание закономерностей структуры, функционирования и развития природы носит идеальный характер. Только обобщая в своем сознании, абстрагируясь от частных, не имеющих принципиального значения в конкретной изучаемой системе, человек может ориентироваться в окружающем мире. Обобщение, абстрагирование — это и есть методологическая основа познания, и это в то же время есть идеализация.

Именно проблема идеального разрешается в образовательном процессе. Образовательный процесс — где бы и когда бы он ни осуществлялся — формирует именно идеальную составляющую человеческой субъективности. К сожалению, учитель никогда и нигде не задумывается, не осознает, что такое идеальное и его место в учебном процессе. Это игнорирование постижения сущности идеального оборачивается волюнтаризмом в создании новых так называемых педагогических технологий, дидактических приемов, заполонивших современную дидактику. Как справедливо замечает Г. В. Лобастов, «...мало школа «удерживает» в своей реальной работе и проблему всеобщего, поэтому «тонет» в материале, не умея «вывернуть» его всеобщее содержание в педагогическую форму. В этом ей может помочь только философия, которая способна раздвинуть рамки любой мысли, содержащейся в знании, до ее предельного выражения, логического завершения. Рефлексия этих пределов в учебном процессе является одновременно условием понятия (понимания) любого особенного предметного содержания» [2].

Однако Гегель справедливо утверждал, что формой сознания является не только речь, но и реальное действие. Маркс углубил эту мысль Гегеля и вывел ее на материалистический уровень. Мышление, понимаемое как сугубо человеческая способность обращаться с любыми вещами в соответствии с их геометрией, формой, свойствам, впервые возникает в ходе непосредственно предметной деятельности человека. Поэтому-то специфическим предметом «мышления» с самого начала и до конца являются именно «внешние вещи», а вовсе не «знаки», не вещи, «рожденные из духа», как то выходит в гегелевской схеме [3].

Здесь нет никакого противоречия. Например, прямого угла в природном мире нет, его невозможно воспроизвести ни в каком материале. Прямой угол — это чистая абстракция, идея, она нам необходима для более глубокого понимания реальных пространственных объектов и создания технических объектов. Таким образом, мышление схватывает всеобщую закономерность любых объектов, а потому делает мышление этого объекта свободным. Это и есть творчество — создание нового на основе старого. Это и есть настоящее креативное мышление, о котором много сейчас говорят, но мало понимают его природу.

Действительно, принимая философскую позицию идеализма, мы вынуждены признать практику как результат мышления, как обнаружение формы мышления, как это и делал Гегель: «Как логик Гегель вполне прав, толкуя развитие и науки, и техники, и нравственности

(в гегелевском понимании этого слова, включающем всю совокупность отношений человека к человеку: от моральных до политических и экономических) как процесс, обнаруживающий в своем составе логические формы и законы, т.е. как историю обнаружения форм и законов мышления» [4]. Более того, абсолютный идеализм Гегеля представляет практику как инобытие фигуры логики. Диалектический же подход представляет практику и логику как неразрывное единство противоположностей, причем, опять же по закону взаимооборачиваемости, первична практика, которая, многократно повторяясь в сходных формах, находит свое отражение и закрепление в сознании людей.

Исходя из тезиса о первичности предметной деятельности, учитель должен отбросить сомнения (если они вообще возникали в его педагогическом мировоззрении) относительно формирования знаний на основе абстракции, т.е. логики. Дело в том, что логические ходы, выступающие основой идеализации, уже многократно осуществлялись в ходе предметной деятельности человека, и схемы (логические ходы, алгоритм) этой деятельности обращены на реальные вещи. Ребенок — даже первоклассник имеет определенный непосредственный жизненный опыт, а также находясь среди людей и вещей, сделанных людьми и для людей, обретает и опыт опосредствованный. Этот-то опыт и выступает в роли воображения и представления в процессе выведения нового знания — выведения, основанного на логических операциях.

Основываясь на концептуальном принципе единства мышления и практического действия и, признавая первичность мышления в преобразовательной деятельности людей, учитель с объективной необходимостью вынужден пересмотреть роль и место принципа наглядности в учебном процессе: сперва выводим новое понятие (а любое понятие отражает сущность предмета) и лишь затем предъявляем обучающимся объект наглядности как подтверждение правильности наших логических рассуждений. Это — единственно правильный путь формирования творческого мышления.

Чисто педагогический вопрос «чему учить?» находит ответ в осознании мышления как способности обобщать. Содержанием любого учебного предмета должно стать формирование диалектического мышления, вооружения методом познания, а его средством должно выступать специфика предметного содержания учебной дисциплины. «Образовательная система предполагает способность субъекта педагогической деятельности в любой предметной форме обнаруживать форму всеобщую и делать ее основанием, опорой движения субъективности ученика в согласии с конкретным предметным содержанием» [5]. Беда учителей в том, что они остаются в плену своего предметного (химического, физического, математического, биологического и т.д.) сепаратизма. Низкая эффективность учебного процесс в первую очередь заключается в том, что учителя скептически — если не враждебно — относятся к теории, к диалектике, они не готовы свергнуть эмпирию с пьедестала, воздвигнутого в их сознании еще со студенческой скамьи. Наши теоретики от педагогики сохраняют эмпирическое мышление доминирующим, что ярко проявляется и активно поощряется в так называемых «инновационных образовательных технологиях» (достаточно вспомнить проблемное обучение). И учитель, и ученик не могут вырваться за пределы наличных представлений о вещи или процессе. Оба персонажа отвечают на вопрос «как», а задать вопрос «почему» и в голову не приходит. К тому же сама теоретическая педагогика стремится к принципу этого мышления как якобы самому здравому, а потому и жизненному. Традиционный дидактический подход объясняет низкий уровень усвоения обучающимися знаний тех дисциплин, которые изучают объекты микромира по причине недоступности этого последних для непосредственного восприятия. Никто и не призывает отказаться от эмпирии. Главное — увидеть диалектическое единство этих двух сущностей.

Чувственность в учебном процессе играет огромную роль: она разворачивает себя здесь не столько в сфере непосредственного восприятия, а как активная продуктивная способность воображения и удержания многообразия предметной действительности особой природы в форме представления — форме вполне чувственной, но отвлеченной от ощущаемой реальности, а потому более многообразной по сравнению с любыми данными наглядными формами любого дидактического материала. Согласимся с Э. В. Ильенковым: «Труд — процесс изменения природы действием общественного человека — и есть «субъект», коему принадлежит «мышление» в качестве «предиката». А природа — всеобщая материя природы — и есть его субстанция. Субстанция, ставшая в человеке субъектом всех своих изменений (causa sui), причиной самой себя». Создать первое представление предметной деятельности — это понять свое родство со всей природой, ее всеобщей материей, *своей* субстанцией [6].

Однако оставить вещь такой, какой она есть сама по себе, по своей природе, без налета чувственности — такой, какой мы и должны ее познать, — является одновременно ее облачением в любую возможную форму. Поэтому чувственность служит основой активного воображения, а, следовательно, формой представления, без чего не может быть реализованной идеализация, более многообразная по сравнению с любыми данными наглядными формами любого дидактического материала. Воображение, представление, идеализация представляют собой самую естественную, и в то же время, методологически обоснованную систему формирования разумного мышления в учебном процессе — метод моделирования [7].

Философия, как и всякое сознание, определяется содержанием бытия. И было бы бессмысленным заниматься образованием, если бы идеальные формы исторической культуры не играли внутри бытия определяющей роли

Идеализация, по сути своей схватывающая и удерживающая свойства предмета, выявленные эмпирией, позволяет войти через содержание любой предметности в человеческую субъективность, формируя тем самым универсальную способность владения любым предметом. А это и есть знание! То самое знание, о котором так печется современное образование [8].

Сущность любого предмета закреплена в понятии. Чтобы понять какое-либо явление, необходимо найти его основание, т. е. состав тех причин и условий, которые с необходимостью порождают то или иное явление. А дальше требуется проследить, как происходит развитие этого явления, в какие формы оно «отливается», что определяет эти формы, как они связаны между собой. Не найдем этого основания — не поймем явления. Где вещь начинается и где она завершается, т. е. в полном объеме выражает свою идею, достигает своего идеала, идеального бытия, своего предела? В чем ее начало, в чем ее предпосылочное бытие? Лишь отдав себе отчет в этих вопросах, можно разумно организовать способ введения понятия в состав субъективности.

Рассудок не только не может ввести понятие в сознание, но даже выявить его и удержать.

Вне понимания движения этих всеобщих форм вряд ли можно серьезно говорить о возможности разумно выстроить педагогический процесс и обусловить становление человеческой личности. Ведь личность есть образование культурно-историческое, удерживающее собой идеальный состав действительности. Поэтому прежде всего следует уяснить проблему идеального, чтобы потом в сознательной деятельности не проросли стихийно складывающиеся образы, легко несущие в себе отражательные функции, но далекие от способности удерживать собой идеальное самой действительности. Эти два момента школа старается удержать в себе, но их единство (без которого немислимо единства

воспитания и обучения) не находит формы тождества в реальном процессе образования. Но именно эта форма тождества выступает идеалом самой школы, идеалом, не достигаемым только потому, что принцип целостности человеческого бытия остается за рамками и вне сознания педагога. И это понятно, потому что форма тождества обучения и воспитания возможна только внутри тождества материального и идеального. А это значит, действительные основания развития личностных способностей в бытии. Философия может их только обнаружить и тем самым раздвинуть сознание за рамки наличной действительности до ее возможных пределов.

Список литературы:

1. Суворов Л. Н. Философия Гегеля и современность. М.: Мысль, 1973. С. 120-121.
2. Лобастов Г. В. К философским основаниям педагогики В. В. Давыдова // Вопросы философии. 2005. №9. С. 61-63.
3. Суворов Л. Н. Философия Гегеля и современность. М.: Мысль, 1973. С. 128-130.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: МПСИ. 2010. С. 404.
5. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974. С. 54
6. Суворов Л. Н. Философия Гегеля и современность. М.: Мысль. 1973. С. 142.
7. Поляруш А. А. Диалектика учебного процесса. Модуль «Моделирование систем на основе всеобщего принципа противоречия». Красноярск. 2004. С. 25.
8. Лобастов Г. В. Проблемы гуманизации образовательного процесса. URL: <http://libelli.ru/works/lobastov.htm>.

References:

1. Suvorov, L. N. (1973). *Filosofiya Gegelya i sovremennost*. Moscow. Mysl, 120-121.
2. Lobastov, G. V. 2005. *K filosofskim osnovaniyam pedagogiki V. V. Davydova. Voprosy filosofii*, (9). 61-63.
3. Suvorov, L. N. (1973). *Filosofiya Gegelya i sovremennost'*. Moscow. Mysl, 128-130.
4. Ilenkov, E. V. 2010. *Filosofiya i kul'tura*. Moscow. MPSI. 404.
5. Ilenkov, E. V. (1974). *Dialekticheskaya logika*. Moscow. Politizdat, 54
6. Suvorov, L. N. (1973). *Filosofiya Gegelya i sovremennost'*. Moscow. Mysl. 142.
7. Polyarush, A. A. (2004). *Dialektika uchebnogo protsesssa. Modul Modelirovanie sistem na osnove vseobshchego printsipa protivorechiya*. Krasnoyarsk. 25.
8. Lobastov, G. V. *Problemy gumanizatsii obrazovatel'nogo protsesssa*. URL: <http://libelli.ru/works/lobastov.htm>.

*Работа поступила
в редакцию 24.12.2018 г.*

*Принята к публикации
27.12.2018 г.*

Ссылка для цитирования:

Поляруш А. А. Сущность образовательного процесса как единство материального и идеального в составе субъективности // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. №1. С. 388-392. Режим доступа: <http://www.bulletennauki.com/38-35> (дата обращения 15.01.2019).

Cite as (APA):

Polyarush, A. (2019). Essence of the educational process as a unity of material and ideal in composition of subjectivity. *Bulletin of Science and Practice*, 5(1), 388-392. (in Russian).