

УДК 37.01
AGRIS C10

<https://doi.org/10.33619/2414-2948/40/63>

ЗНАЧЕНИЕ ВОПРОСОВ-СУЖДЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

©Поляруш А. А., SPIN-код: 9178-5487, ORCID: 0000-0003-4586-6548, канд. пед. наук,
Красноярский государственный аграрный университет,
г. Ачинск, Россия, poly-albina@yandex.ru

IMPORTANCE TO THE ISSUE-JUDGMENT IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

©Polyarush A., SPIN-code: 9178-5487, ORCID: 0000-0003-4586-6548, Ph.D.,
Krasnoyarsk State Agrarian University, Achinsk, Russia, poly-albina@yandex.ru

Аннотация. Назревшая потребность глубокого анализа динамично меняющейся педагогической реальности побуждает к переосмыслению значения и места вопросно-ответной системы в процессе познания в целом и в учебном, в частности. Сложившиеся схемы стереотипного мышления тормозят решение актуальных проблем в реформируемом агропромышленном комплексе. В данной статье представлены уникальные возможности вопросов-суждений, составляющих один из основных элементов способа диалектического обучения. Формирование всего комплекса компетенций, предъявляемых к выпускнику вузов, в частности, к будущим агроинженерам, включая критическое и системное мышление приобретает осознанный, неформальный характер через реализацию этого дидактического приема.

Abstract. The urgent need for deep analysis of a dynamically changing pedagogical reality leads to a rethinking of the meaning and place of the question-answer system in the process of cognition in general and in the educational system in particular. The established patterns of stereotypical thinking inhibit the solution of actual problems in the reformed agro-industrial complex. This article presents the unique possibilities of the questions-judgments that constitute one of the main elements of the Method of dialectical training. The formation of the full range of competencies for a graduate of universities, in particular, for future agroengineers, including critical and systemic thinking, becomes conscious, informal through the implementation of this didactic technique.

Ключевые слова: агропромышленный комплекс, компетенция, суждение, понятие, диалектическое мышление, позитивизм, регламентированная дискуссия, технологичность, критическое мышление, моделирование.

Keywords: agro-industrial complex, competence, judgment, concept, dialectic thinking, positivism, regulated discussion, manufacturability, critical thinking, modeling.

Активное реформирование образовательной системы, побуждающее пересмотр содержания и форм всей педагогической реальности, сегодня формально представлено образовательными стандартами, непреложным требованием которых являются формирование таких личностных качеств, как уникальность и самооценка личности обучающихся, развитие интеллекта, волевой и коммуникативной сфер. Так, образовательный

стандарт подготовки бакалавров направления Агроинженерия требует формирование общекультурных компетенций: системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, коммуникации и пр. В связи с этим хочется заметить явный парадокс: с одной стороны, — стандарт, а с другой, — уникальная личность. Но это — еще полбеды. Настоящая беда в том, что предъявляемые требования невозможно реализовать по причине отсутствия научно разработанных критериев этих компетенций и научно обоснованного инструментария (дидактических средств и условий) их реализации в образовательном процессе. Без научной основы, без тонкого теоретического анализа сущности педагогики образование пойдет вкривь и вкось по бескрайнему полю субъективности чиновников от образования, реальных преподавателей, родительской общественности и вообще общественности, включающей обучающихся. Именно эту безрадостную картину мы и наблюдаем сегодня. И эта ситуация далека от демократической или либеральной, кажущейся на первый взгляд обывательскому сознанию, — это хаос, на котором невозможно построить ни общество, ни нравственную личность, ни грамотного, ответственного профессионала. Необходимо критическое переосмысление проводимых реформ.

Начнем с переосмысления основополагающей объективной основы любой формы процесса познания, составляющего сущность образования — вопросно-ответной системы. Познание начинается с вопроса. В широком смысле человек в процессе исследования мира задает природе, обществу, сознанию вопросы, получает ответы, порождая новые вопросы и т. д.

Рассуждая о критериях умного мышления в «Критике чистого разума», И. Кант писал: «Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый 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» [1]. Различают несколько типов логической некорректности вопросов, например, вопросы, построенные грамматически или семантически неправильно, вопросы, содержащие выражения, значение которых не известно, провокационные, или улавливающие вопросы, тавтологические вопросы и пр. оставим подобный класс вопросов за скобками, потому что они не имеют познавательного значения и не обогащают интеллектуально.

В научной литературе мы найдем множество подходов к классификации вопросов. Однако большинство этих подходов не отвечают законам формальной логики. Например, по логической структуре и познавательной функции *вопросы* подразделяются на два основных типа:

– уточняющие, или ли-вопросы. Здесь нарушение логики проявляется в том, что понятие делится сразу по двум основаниям.

– Правильно и неправильно поставленные вопросы — восполняющие, или что-вопросы.

– Открытые и закрытые вопросы.

В этих двух группах понятийных классов вообще отсутствуют основания деления.

– Простые и сложные вопросы. Простым называется вопрос, не включающий в качестве составных частей других *вопросов*. Сложным является *вопрос*, включающий в качестве составных частей другие вопросы, объединяемые логическими связками.

В зависимости от типа связки сложные вопросы могут быть;

– соединительными (конъюнктивными);

– разделительными (дизъюнктивными);

– смешанными (соединительно-разделительными).

Последний приведенный пример деления понятия (по типам связи) — редкий случай, когда не допущено логических ошибок.

Даже беглый дальнейший анализ деления понятия «вопрос» только усилит разочарование в успехе предпринимаемых попыток. «Вопросы бывают: формальные и информативные; открытые и закрытые; контрольные, внезапные, выжидательные, контактные, снимающие, условные, наводящие, косвенные, дополнительные» и т. д. (<https://clck.ru/FJMez>). Одним словом, полная эклектика, в то время как именно правильно поставленный вопрос обладают побудительной силой, психологическим стимулом в исследовательском процессе. Именно с него начинается поиск истины.

Культура мышления требует строгих определений. Классификация вопросов — необходимая логическая процедура, если мы намерены осознанно их применять и строить образование на научной основе. К сожалению, в научной литературе мы не найдем общего подхода к классификации вопросов. Здесь уместно привести слова Норберта Винера: «Предпочтение, отдаваемое ограниченности кругозора и метода, а не универсальному ... приводит меня в ярость и всегда расстраивает и печалит» [2]. И такой безответственный подход к анализу любого понятия является господствующим в современной науке, загнанной в лоно позитивизма.

Начиная с середины 19 века, философия с ее диалектическим мышлением утратила свои позиции под натиском позитивизма, интересующегося лишь формой вещи, но ее сущностью, низвергнув мышление с уровня разумного познания на уровень рассудка. Заметим в скобках, что и обезьяны обладают элементарным рассудочным мышлением. Педагогика, как и всякая форма знания, претендующая на статус науки, не смогла удержать тех, пусть ничтожных, разумных оснований, которыми она всегда отличалась от других наук — консерватизм, скатилась в позитивистскую пошлость.

Единственная образовательная технология, дающая себе ясный отчет в том, что составляет сущность образовательного процесса, в чем его социальная миссия (вопросы такого характера задает только философия) — это Способ диалектического обучения (запатентован в Международном центре педагогического изобретательства (патентное свидетельство №126 от 29 марта 1996 года). Этот Способ подходит к проблеме деления понятия «вопрос» с логико-диалектических позиций и делит все вопросы на две большие группы по очень простому основанию деления: потребность в мысли. По этому признаку все вопросы делятся на две большие группы: проблемные и непроблемные. Проблемные вопросы побуждают потребность в мысли. Те же вопросы, которые не вызывают у человека (в нашем случае — обучающегося) необходимости совершать анализ или синтез, называются непроблемными [3].

В формальной логике мысль представлена в трех формах: понятие, суждение, умозаключение. Достоинством СДО является органическое единство формальной и диалектической логики, что в образовательном процессе воплощается в диалектике понятия и суждения. Они противоположны, но органически слиты в мысли: понятие отражает момент (покой), а суждение — самый процесс познания.

Однако современный учебный процесс строится на позитивизме, отрицающем философию и диалектику. Определяющим основанием познания в позитивизме являются факты, разрозненные, никаким законом не объединенные. Отсюда и построение всех учебных курсов представляет собой эклектически нагроможденные блоки. Объективно назрела необходимость обогащения содержания образования элементами философского подход, если мы, действительно, хотим формировать целостную, системно мыслящую личность, а не фрагментарную, разорванную на части так называемыми «компетенциями».

Вопросами, отражающими диалектическое единство понятия и суждения, выступают вопросы-суждения. Любое суждение имеет как минимум два понятия, связанных между собой глаголом-связкой. Вопрос, сконструированный по формуле суждения и содержащий определенное вопросительное слово и вопросительный знак при условии его оформления на письме, есть вопрос-суждение.

Дидактическая ценность вопросов-суждений заключается в том, что обучающемуся при ответе на него необходимо раскрыть содержание и объем первого и второго понятий и далее установить между ними связь. В формировании диалектического мышления, лежащего в основе преобразования сознания, первостепенную роль играет переработка представления в понятие. мышления, который ассимилирует теоретические абстракции представлением, тогда как дело заключается в переработке представления в понятие.

Такой мыслительный процесс означает генерирование новой мысли (нового знания). Ответ на вопрос-суждение представляет собой в психологическом плане двойное принуждение. Но слово «принуждение» в нашем случае абсолютно не имеет отрицательного смысла. Оно — самопринуждение — высшая форма принуждения. Студент, овладевший методом мышления в процессе освоения дисциплины, преподаваемой Способом диалектического обучения, испытывает интеллектуальное удовольствие от самого процесса мышления и от результата (найденного ответа).

Определенную экстраполяцию способа нахождения ответа на вопрос мы видим в информационных технологиях. Для ответа на вопрос необходимо воспользоваться определенной базой знаний, в котором есть информация, предполагающая ответ на искомый вопрос. А если задан вопрос, ответ на который не содержится в имеющейся базе данных, т. е. в доступных базах знаний. Тогда вопросно-ответная система должна разработать систему логического вывода на основе связывания знаний, полученных из имеющихся источников информации [4]. Как видим, полная аналогия с методикой вопросно-ответной системой, называемой «вопросы-суждения». Поскольку, практика является критерием истины, то мы смело можем утверждать, что вопросы-суждения в образовательном процессе — это истина.

Методологической основой вопросов-суждений выступают диалектическая логика с ее тремя законами и категориями, существенные признаки окружающего мира и формальная логика с ее формами мысли. А. И. Гончарук обосновал необходимость и достаточность четырех основных вопросительных слов для формулирования вопросов-суждений, отражающих четыре существенных признака окружающего мира: структура, движение, развитие, взаимосвязь [5]. Эти признаки полностью соответствуют законам диалектики: единство противоположностей, переход количественных изменений в качественные и отрицание отрицания (сохранение исходной основы). Однако для разнообразия звучания вопросов в языковом исполнении целесообразно использовать и еще три синонимических вопроса. Представляет синонимический ряд вопросительных слов.

1. Чем объяснить, что...?
2. Как доказать, что...?
3. В каком случае...?
4. Когда...?
5. Каким образом...?
6. Вследствие чего...?
7. Почему...?

Дидактический прием применения вопросов-суждений универсален, потому что основан на логике. Все дисциплины — будь то технические, естественные, гуманитарные

Приведем примеры вопросов-суждений, примененных к учебному материалу различных дисциплин направления подготовки бакалавров и магистров направления *Агроинженерия*.

В каком случае в озоновом слое образуются «дыры»? Первое понятие — «озоновый слой», второе — «дыры», глагол-связка — «образуются».

Почему математика представляет собой метод?

Каким образом Эйнштейн объяснил явление фотоэффекта?

Как доказать, что эксперименты Ньютона легли в основу теоретической механики?

Когда психология потерпела крах?

и т. д.

Развитие критического и системного мышления стало распространенным требованием образовательных стандартов. В скобках заметим, что такое требование, не подкрепленное определенными критериями и условиями, представляет собой фикцию и лицемерие.

Тем не менее для всестороннего обоснования целесообразности вопросов-суждений мы воспользуемся этим требованием как предоставленной возможностью.

Одним из первых был американский педагог и философ Джон Дьюи, кто провел параллели между условиями обучения, взаимодействием и рефлексивным мышлением, а также предложил развитие рефлексивного (критического) мышления, как одну из важнейших целей обучения в образовательной системе [5].

На *Западе* диалектическая логика пробивает себе дорогу в различных *системах* новой риторики, "informal logic" и «критического мышления». Диалектика всегда, с самого своего зарождения, являла собой образец критического мышления. Мыслить критически, значит мыслить диалектически. Совершенно бесполезными и даже вредными для формирования разумного мышления будут всевозможные искусственные потуги, специально (наильно) вводимые в процесс овладения предметом, направленные на формирование критического мышления. Все они будут обречены на формализм. Такой подход к реализации установок «высшего руководства» может обернуться «террором невежества», по выражению К. Поппера [6].

Критическое мышление гарантирует глубокое проникновение в сущность предмета, потому что именно оно схватывает и удерживает в поле своего внимания одновременно две противоположности, проявляющие себя противоречиями как в крайней форме отношения, составляющие сущность любой вещи и процессе. Здесь уместно привести очень емкую мысль, приписываемую французскому математику и философу А. Пуанкаре о трех уровнях понимания: понял и обрадовался, второй уровень — понял и смог объяснить, и, наконец, вершина понимания — понял, когда смог опровергнуть. Критическое мышление выступает в неразрывном единстве с системным мышлением. Каждое из них выступает условием второго. Диалектика — это система знаний о всеобщей связи. Определенное свойство предмета превращается в свою противоположность при изменении условий. Многообразие условий для анализа предоставляет нам именно тезис о всеобщей связи явлений и вещей. В общении со студентами безотказно, с высшей степенью аргументированности работает следующий прием: мы изгоняем из своего организма паразитов, потому что они вредят нашему здоровью, повышают температуру тела, вызывают рвоту, и вообще слово «паразит» ассоциируется с чем-то отрицательным. Но измените условия, расширьте взгляд на вещи, и вы убедитесь, что каждый из вас был самым любимым паразитом, которого мама кормила, лелеяла, терпела тошноту и рвоту. Или: у вас со школьной скамьи выработался стереотип: крепостничество в истории России — это мрачная эпоха. Но если этот длительный период был в истории страны, значит, он был необходим. Просто прибегаем к сравнению: в Европе

было мало земли и большое население, а в России — все наоборот — много земли и мало людей. За Волгой, за Уралом — свобода. Иван III принял мудрое решение закрепить крестьян на Земле, сохранив государственность, пусть даже такой негуманной ценой.

Выше приведенные рассуждения – пример критического отношения к собственному мышлению. Именно такое мышление и выступает гарантией продуктивной, конструктивной критики, целью которой должна служить достижению истины. Мысленный выход на поиск условия, обуславливающего проявление вещи в ее противоположном качестве, осуществляет вопрос-суждение с вопросительным словом «в каком случае» или синонимом «когда». Например: «Когда ртуть из жидкого состояния переходит в твердое?» Выявление условия, при котором вещь являет нам противоположную форму, и есть тот подход к формированию компетенции, требуемой государственными образовательными стандартами, — применение знаний в нестандартной ситуации. Поскольку никакие образовательные документы не фиксируют критериев «нестандартной ситуации», то здравый смысл каждый акт человеческой деятельности интерпретирует как реакцию на нестандартную ситуацию.

Последний тезис нам предстоит рассмотреть с некоторой детализацией с позиций эволюционного подхода.

Любое животное приспособлено относительно определенной среды: насекомые имеют крылья, дождевых червей спасает водный скелет от давления грунта, от суровой голодной зимы медведя спасает берлога, которую он вырыл своими огромными когтями, и т. д. Животное в течение всей жизни не меняет условий своего существования, и эволюция удерживает биологические виды в пределах их качественных характеристик, миллионами лет, ничего не меняя. А человек, представляющий собой «венец эволюции», ни к какой среде не приспособлен. Значит, по диалектическому закону взаимооборачиваемости, приспособлен к любой. Инстинктивный способ отражения мира, определяемый качественным составом анализаторов (органов чувств), достигнув предела развития у животных, обратился в свою противоположность — сознание, в котором очень слабую роль играют органы чувств. Человек, в отличие от животных, приспособливает среду к себе, каждый раз осваивая все новые экологические (социальные) ниши. Человек меняет обстоятельства, перемещаясь в пространстве, осваивая новую профессию, вливаясь в новый коллектив, читая разнообразную литературу и т. д. Одним словом, понятие «стандартная ситуация» применимо только к животным и растениям, а по отношению к человеку, существу познающему (иначе не освоишь и не приспособишь обстоятельства к себе), это понятие пустое, т. е. не имеющее никакого реального значения. Человеческая субъективность (во всем многообразии ее форм и элементов зависит от содержания предметной действительности и способа ее введения в активную деятельность индивида. Для человека, деятельность которого носит сознательный характер и в силу этого заставляющего человека принимать оптимальное решение из многих вариантов, в отличие от животных, которыми управляет жесткая программа, каждое действие (оно же — социальное), есть форма реакции на нестандартную ситуацию. Только отказывая человеку в разумной деятельности, можно в образовательных стандартах выдвигать требование формирования компетенции «студент находит решение в нестандартной ситуации». Для мыслящей материи все ситуации нестандартны. Нашла решение в нестандартной ситуации — это комплимент для обезьяны.

Способность анализа многообразных ситуаций, в которые гипотетически или реально попадает человек, возможна при условии обобщенного подхода к их оценке. Такой универсальный подход к бесконечному разнообразию обстоятельств и условий сконцентрирован в трех законах диалектики и четырех всеобщих ориентирах познания, о которых мы говорили выше и на основе которых конструируются вопросы-суждения.

Вопросы-суждения представляют собой естественную природу мышления (понятия, связанные в единую более глубокую сущность) — таков способ выведения нового знания.

Поскольку познание мира начитается с вопроса, и если субъект, действительно, ставит перед собой цель приблизиться к истине, то критическое осмысление материала: интерпретация факта, текст, возражения оппонента, и другие разнообразные формы информации — необходимое условие рационального (диалектического) мышления. Конструктивная критика, критика приближающая к истине, возможна только в лоне диалектического мышления, потому что основной категорией диалектики является развитие. Великий Г. Гегель перевернул общественное сознание, критически переосмыслив Канта. Так почему же — спрашивает Гегель — неосуществимое, мы обязаны почитать за «высший и непререкаемый закон мышления», а реальную форму (схему) развивающегося мышления — наличие противоречия, требующего разрешения — за иллюзию, за фикцию, хотя бы и необходимую? Не резоннее ли поступить наоборот? Не лучше ли называть вещи своими именами? Реальный закон развития интеллекта и нравственности — диалектическое противоречие — законом мышления, а недостижимую фикцию — запретность противоречия — иллюзией и фикцией? Ведь выдавая фикцию за «высшее основоположение рассудка вообще», за высший априорно-формальный критерий истины, Кант в логике повторяет тот же самый грех, что и в этике, в учении о практическом разуме [7]. Приведенная цитата может служить образцом критического мышления, т. к. схватывает самую сущность и значение критики — видеть противоположности единого предмета в отношении противоречия. Противоречия — источник всякого развития. Следовательно, и критика на основе диалектического анализа — это развитие, это прогресс. В критике рождаются новые идеи, возвышающие личность и общество. Изменение условий на противоположные вызывает изменение свойств вещи на противоположные. Эти противоположные свойства объективно заложены в вещи в ее потенции. Это не метафизические рассуждения, запрет на которые налагает позитивизм.

Дидактическая ценность вопросов-суждений заключена в единстве содержания и формы. Современный учебный процесс не заботится о единстве формы и содержания, игнорируя законы и категории философии, как мы отметили выше, поэтому и не может претендовать на методологическое обоснование. Вопросы-суждения настолько естественны, настолько отвечают сущности человеческой природы (познание), что не нуждаются в каком-то искусственном, произвольном, применении. Они органично вплетены в любой вид учебного занятия: будь то лекция, или практическое занятие, или лабораторная работа, или защита курсовой или выпускной работы.

Вопросы-суждения охватывают любой объем учебного материала: тему, параграф, контекст, отдельное предложение. А также их можно применять к осмыслению любой формы информации: печатной, телевизионной, Интернет, устной формы.

Бесконечная «корректировка» регламентирующих документов значительно большую часть учебного времени переводит на самостоятельную работу студентов и при этом расширяется список компетенций. Ограниченное время контактной работы преподаватель должен использовать с максимальной пользой для студента, в высшей степени рационально. Ясно, что нескольких лекций совершенно недостаточно даже для примитивной трансляции сведений учебной дисциплины. В любом случае — достаточно или недостаточно времени отводится на лекционные и практические занятия — преподаватель должен преподавать науку, иначе говоря, научить действовать (в данном случае теоретически) с предметом. Если всеобщность и универсальность определений мышления не выявлена через текст, то прочная предметная опора теряется, и дело преподавателя начинает опираться на слово, языковые

образования и стоящие за ними сложившиеся субъективные представления. Пресловутые «ответы» и «доклады», подготовленные в процессе самостоятельной работы, совершенно пустые по сути презентации вязнут во фразах, в картинках, не погружаются в содержание предмета. Такая работа только вредит развитию будущего бакалавра или магистра.

Преподаватель на своих сокращенных учебным планом лекциях обязан вооружить студента общими подходами, дать метод работы с материалом. Более целесообразной формы самостоятельной работы, чем конспектирование в форме вопросов-суждений, ничего нет. Таким образом организованное самостоятельное изучение совершенно естественным путем побуждает к доскональному, детальному анализу информации. От вопроса-суждения не ускользнет ни одна фраза автора. Работа студента приобретает смысл, целесообразность. Его деятельность можно здесь характеризовать как труд, т. е. как деятельность, целесообразную, преобразовательную. Из подневольного труд становится радостным, очеловеченным, освещенным разумным сознанием.

Особое внимание необходимо уделить роли вопросов-суждений в организации практических занятий студентов. Методика применения вопросов-суждений в этой форме учебных занятий оказывается просто незаменимой, самой психологически обоснованной. Аргументируя этот тезис, обратимся к работе Э. Канетти «Масса и власть», где этот социолог, философ придает особую роль вопросам как таковым в удержании и укреплении власти [8]. Задавая вопросы, спрашивающий демонстрирует свою власть. Трудно не согласиться с этим тезисом, наложив его на наш традиционный и модернизируемый реформами образовательный процесс. Преподаватель задает вопросы студенту, заведомо зная ответ на него, тем самым ставя студента в положение подчиненного. Свобода личности в этой ситуации ущемлена. Спрашивающий ощущает власть, превосходство над отвечающим. Отвечающий, ощущая свою слабость, проявляет лесть, признание своей слабости из невозможности ответить на вопросы, покоряется превосходству спрашивающего. Опаснее всего, когда требуются ответы краткие, сжатые. Заметим, это ровно та ситуация, которая складывается при ответах на тестовые вопросы. Канетти выводит свободу личности в значительной степени в защищенности от вопросов. Умень тот ответ, что прекращает вопросы. Но такая ситуация не такая уж часто встречаемая в нашем образовании. Можно проявить уловку: ответить вопросом на вопрос. Однако этот способ приложим только для равных среди равных. Такой способ защиты тоже не годится в отношении преподаватель – студент. Можно предусмотрительной лестью, заискиванием, лицемерием подчеркнуть превосходство спрашивающего, так что ему не понадобится самому его демонстрировать. Далее Канетти моделирует знакомую нам ситуацию: отвечающий (студент) занимает определенное место в пространстве) и должен на нем оставаться, тогда как спрашивающий (преподаватель) может приблизиться к нему с любого боку: «он, так сказать, расхаживает вокруг и ищет себе позицию поудобнее. Возможность смены места дает ему свободу, которой другой лишен». Знакомая ситуация. Сократ в «Диалогах Платона» — образец искусства формулировать вопросы. Он умело воспарял над людьми, устанавливая свое превосходство над ними. И мудрость его заключалась не столько в изложении истин, а методом постановки вопросов. Эти вопросы носили характер жизненно важных, актуальных для каждого, этим он удерживал слушателей. Посредством вопросов он достигает власти над слушателями [9].

Можно возразить, что современные образовательные технологии так организуют различного рода коммуникации на занятиях, что там нет никакого проявления насилия преподавателя над студентом. Все демократично! В том-то и дело, что в погоне за модными, по западным образцам организуемыми формами обучения, никто не заботится об осознанном, глубоком усвоении материала. Студент «застревает» на своей точке зрения и

усердно ее отстаивает без всякой аргументации, просто нарушая правила общения. Групповая работа в форме круглого стола, ролевой игры, решения кейсов и пр. — торжество формализма, бездарной траты мозговых усилий. Подобную ситуацию красноречиво описал Платон: один (по выражению древних) козла доит, а другой держит под ним решето» [1].

Образовательный процесс, взявший на вооружение ценность и педагогическую целесообразность вопросов-суждений, снимает описанные выше проблемы.

Во-первых, студенты задают вопросы-суждения друг другу, снимая проблему вопроса, описанную Канетти. Следовательно, преподаватель снимает ситуацию, которая чревата формированием социально неодобряемых личностных качеств: лесть, угодничество, лицемерие. Такая дискуссия имеет прочную содержательную основу, поэтому объектом обсуждения является не субъективное мнение, а мысль, суждение. В таких условиях формируется культ знания, а не мнения: равные среди равных задают вопросы, ответы на которые следует искать совместно, потому что, как мы сказали выше, человек попадает в плен многовариантности принятия решений. Не мнения, а мысли (суждения) придают строго научный, этически выдержанный характер коллективного поиска истины, потому что строгая конструкция такого вопроса удерживает мышление в рамках научного и не дает расплываться по бескрайнему полю бытия.

«Имеется существенное различие между интеллектуальной скромностью и интеллектуальным самомнением (дерзостью)» — разъясняет Поппер [6]. То, как сейчас в образовании понимается критическое мышление без каких бы то ни было критериев, способно формировать только интеллектуальное самомнение. Всевозможные формы так называемой интеракции (круглые столы, деловые игры, интеллектуальные штурмы и пр.) преуспевают в этом направлении. Ж. Пиаже называл «инфантильным эгоцентризмом» упрямую демонстрацию иллюзии мышления, прикрытую пошлостью «собственного мнения».

Групповая работа студентов на основе вопросов-суждений как раз и формирует интеллектуальную скромность, которая образует этическое основание концепции критической рациональности, именуемой Поппером «сократовский разум».

В связи с проблемой интерактивного обучения необходимо отметить, что в отечественной педагогической литературе нет общепринятого определения технологии обучения. Это, по крайней мере, странно, потому что всякая современная так называемая технология своим ядром содержит любого рода интеракцию. Получается так, что элемент вписан в какую-то совокупность, не имеющую признаков системы. Следовательно, педагоги и соответствующие чиновники не понимают, что делают. Критерий технологии обучения определен: технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым. Однако какие бы многообразные технологии мы ни взяли, ни одна из них не удовлетворяет этому требованию.

Способ диалектического обучения с его основополагающим элементом — вопросы-суждения вполне обоснованно претендует на статус технологии обучения: учебный процесс полностью управляемый. Управленческая функция труда переходит к студентам. Регламентированная дискуссия, моделирование систем, «цепная реакция» и другие формы переформатируют роль учителя в учебном процессе. Оценка приобретает материализованный характер. По закону диалектики, качество определяется количеством. Произвол в оценке знаний полностью исключен: оценка определяется количеством правильно сформулированных вопросов-суждений и ответов на них.

Итог приведенных размышлений можно выразить следующим образом: базируясь на диалектическом способе познания, логике саморазвития, дидактический прием

использования вопросов-суждений в образовательном процессе решает комплекс актуальных задач: формирует критическое и системное мышление, высокие нравственные качества, составляющие сущность всех компетенций, предъявляемых к образованию студентов агроуниверситетов.

Список литературы:

1. Кант Иммануил. Критика чистого разума. М.: Наука, 1999. 653 с.
2. Винер Н. Кибернетика и общество. М., Изд-во иностр. лит-ры. 1958. 200 с.
3. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса посредством способа диалектического обучения. Красноярск: Сиб ГТУ, 2001. 160 с.
4. Лапшин, В. А. Вопросно-ответные системы: развитие и перспективы // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. 2012. № 6. С. 1-9.
5. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века: (Диалектика учеб. процесса) : Высш. ступень познания. Красноярск, 2002. 67 с.
6. Поппер Карл Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 384 с.
7. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. К.: Час-Крок, 2006. 312 с.
8. Канетти Э. Масса и власть. М., 1997. 527 с.
9. Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986. 437 с.

Refernces:

1. Kant, Immanuil. (1999). Kritika chistogo razuma. Moscow: Nauka, 653.
2. Viner, N. (1958). Kibernetika i obshchestvo. Moscow: Izd-vo inostr. lit-ry. 200.
3. Zorina, V. L., & Nurgaleev, V. S. (2001). Optimizatsiya obrazovatel'nogo protsesssa posredstvom sposoba dialekticheskogo obucheniya. Krasnoyarsk: Sib GTU, 160.
4. Lapshin, V. A. (2012). Voprosno-otvetnye sistemy: razvitie i perspektivy. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 2. Informatsionnye protsessy i sistemy*, (6). 1-9.
5. Goncharuk, A. I. (2002). Kontseptsiya shkoly XXI veka: (Dialektika ucheb. protsesssa): Vyssh. stupen' poznaniya. Krasnoyarsk, 67.
6. Popper, Karl R. (2002). Ob"ektivnoe znanie. Evolyutsionnyi podkhod. Moscow: Editorial URSS, 384.
7. Il'enkov, E. V. (2006). Ob idolakh i idealakh. Kiev: Chas-Krok, 312.
8. Kanetti, E. (1997). Massa i vlast'. Moscow, 527.
9. Platon. (1986). Dialogi. Moscow: Mysl', 437.

*Работа поступила
в редакцию 02.02.2019 г.*

*Принята к публикации
06.02.2019 г.*

Ссылка для цитирования:

Поляруш А. А. Значение вопросов-суждений в современном образовательном процессе // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. №3. С. 472-481. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/40/63>.

Cite as (APA):

Polyarush, A. (2019). Importance to the issue-judgment in the modern educational process. *Bulletin of Science and Practice*, 5(3), 472-481. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/40/63>. (in Russian).