

Э.В. Ильенков
*доктор философских наук,
старший научный сотрудник
Института философии АН СССР*

Дидактика и диалектика

(Круглый стол «Вопросов философии»)

«Вопросы философии», 2 (1974), с. 75-79

С некоторых пор в нашей печати, как специально-научной, так и широкой, повторяется, как рефрен, тезис о том, что *школа должна учить мыслить*. В общей форме этот лозунг сомнений не вызывает ни у кого. Но тем более необходимым представляется разобраться в том, что же такое «мышление», ибо при чрезвычайной пестроте представлений на этот счет трудно надеяться на согласие относительно тех путей, на которых сформулированную задачу можно решить.

В этом пункте педагогика оказывается перед вопросом, решение которого выходит далеко за пределы педагогики как таковой, и где педагогика – хочет она того или не хочет – вынуждена заимствовать свои аксиомы и предпосылки у той или иной философско-логической системы.

С другой же стороны, анализ любой дидактической концепции всегда обнаруживает ее философско-логические предпосылки, явно или неявно, сознательно или по традиции принятые. При этом нужно учитывать, что реальные теоретические предпосылки дидактической системы могут весьма сильно отличаться от декларированных. Как в лучшую, так и в худшую сторону.

Еще более опосредуется методология в педагогической практике. Педагог реально воспитывает мышление у детей, но нередко бывает так, что сознательного отчета в применяемых им для этого средствах не отдает или даже ложно интерпретирует то, что он сам же делает. Бывает и наоборот: в плане общетеоретических представлений педагог придерживается самых прогрессивных взглядов на мышление и на пути его воспитания, но практически реализует совсем иные, далеко не столь совершенные, а то и просто косные.

Поскольку же практика важнее деклараций, постольку первый случай приходится расценить как более предпочтительный, – из чего, однако, совсем не следует снисходительное отношение к общетеоретическому основанию, к фундаментальным понятиям дидактической теории и практики. Ведь исходные теоретические принципы не остаются только декларациями, – они активно влияют на то и на другое – и на практику и на ее осознание.

Поэтому самая лучшая, стихийно нащупанная практика воспитания ума (мышления), будучи осознана и выражена через неверные философские понятия, даст соответственно неверную теорию. Тем самым «обобщение» самого успешного опыта приведет к очень вредным для этого самого опыта теоретическим выводам. [75]

Верно и обратное. Традиционная и очень несовершенная педагогическая практика, будучи выражена (описана) в терминах передовой философской концепции, то есть, нарядившись в маскарадный костюм чуждой ей философии, начинает выглядеть как практика передовая, как практика прогрессивная, не будучи таковой на деле.

Часто забывают, что реальная практика, реальная жизнь школы – и не только школы – никогда не была (и не могла быть) чистой «реализацией теории». Кроме теории, в этом процессе принимает участие и тот *предмет*, путем преобразования которого эта теория осуществляется. В данном случае это вся масса традиционно-унаследованных от старой школы форм организации образования, методов обучения.

В результате эмпирически-данное положение вещей всегда представляет собой некоторый синтез, некоторый сплав, некоторый результат внедрения теоретических принципов в «материал», имеющий совсем другое происхождение. Поэтому-то в составе существующего положения вещей всегда диалектически переплетаются противоречащие друг другу тенденции. В этих случаях «теоретическое обобщение» реальной практики школьного образования на поверку часто и оказывается просто-напросто некритическим описанием существующего положения вещей, «обобщенным описанием» *того, что есть*.

Нетрудно понять, что при таком подходе «теория» оказывается, по существу, ненужной, оказывается просто «излишеством», поскольку она тащится в обозе реальной жизни и лишь «описывает», регистрирует то, что уже и без ее помощи произошло.

Чтобы играть активную роль, теория обязана критически анализировать существующее положение вещей, строго отделяя новые прогрессивные моменты и тенденции от тех, которые попросту унаследованы от прошлого, от старой дидактики.

Если вернуться от этих общих рассуждений к проблеме воспитания *мышления*, то станет очевидно, что материалистическая диалектика далеко не стала еще принципиальной основой нашей дидактики, что тут предстоит сделать еще очень и очень многое. И не в пустяках, не в отношении второстепенных подробностей, а в отношении самого главного, в отношении того логического принципа, который издавна считается «ядром диалектики». Я имею в виду не что иное, как принцип развития мысли *через противоречия* – через выявление противоречий в составе наличного знания с целью последующего их разрешения.

В.В. Давыдов в своей превосходной книге «Виды обобщения в обучении» убедительно доказал, насколько сильное влияние на построение наших школьных программ оказывают архаические представления об отношении «всеобщего» к «особенному», «абстрактного» к «конкретному». В этом обстоятельстве он справедливо увидел причину того трагического расхождения, которое образовалось в нашей школе между процессом «усвоения знаний», с одной стороны, и процессом развития *способности мыслить* – с другой.

Это расхождение последние годы отмечалось не раз. Обычно оно фиксируется в следующей форме: одно дело – «усвоение материала» школьной программы, а другое дело – развитие способности самостоятельно мыслить. Хорошо уже то, что мы перестаем путать одно с другим, стали понимать, что «многознание уму не научает», что одно дело – загружать память ребенка необходимой «информацией», а другое дело – учить его так называемому «творческому мышлению», развивать в нем способность к самостоятельному исследованию действительности.

Однако просто зафиксировать эти «ножницы» между двумя одинаково необходимыми задачами школьного образования – между воспитанием «ума», с одной стороны, и загрузкой памяти сведениями – с другой, значит сделать только первый шаг в верном направлении. [76]

Второй, более важный и одновременно более трудный шаг состоит в том, чтобы эти «ножницы» ликвидировать, то есть построить школьную программу так, чтобы усвоение знаний оказывалось бы одновременно и воспитанием «ума», воспитанием способности мыслить, – так, чтобы эти две стороны обучения не превращались в две *разные* и даже, более того, в две взаимоисключающие задачи, как это, к сожалению, происходит сейчас.

Но тут возникает коварный вопрос: а возможно ли это сделать, возможно ли построить процесс усвоения готовых, уже давно добытых человечеством знаний так, чтобы он одновременно, автоматически развивал «ум», то есть способность самостоятельно добывать для человечества новые знания?

На первый взгляд эта задача кажется неразрешимой. И она действительно остается неразрешимой, если не преодолевается один фундаментальный предрассудок старой, недиалектической логики, и именно – ее отношение к *логическому противоречию*. И в нашей среде на каждом шагу приходится сталкиваться с мнением, что *противоречие* – это нечто нетерпимое, нечто противопоказанное для школьной программы.

Соглашаются с тем, что процесс исторического развития науки совершается «диалектически», то есть через выявление и разрешение противоречий в определениях понятий. Но вместе с тем никак не хотят согласиться с тем, что и индивидуальное развитие школьника может и должно совершаться по той же схеме, то есть что и в процессе обучения интеллект надо ставить перед *противоречием* и учить это противоречие *решать*.

Вот отсюда-то и происходит описанное выше расхождение между двумя одинаково необходимыми задачами школьного образования – между накоплением готовых знаний, с одной стороны, и воспитанием способности производить эти знания самостоятельно, а не усваивать готовые.

Это действительно две противоположные задачи. Но *при одном условии* они сливаются в одну-единственную.

Вот это условие, к сожалению, нашими школьными программами сознательно и последовательно не учитываемое, не реализуемое.

Мышление в собственном смысле слова начинается именно там и только там, где сознание человека упирается в *противоречие*, не разрешимое с помощью готовых схем, готовых рецептов, готовых алгоритмов, готовых знаний. Только тут интеллект (безразлично, принадлежит он взрослому или ребенку-школьнику) оказывается перед необходимостью самостоятельно добыть новые сведения, самостоятельно найти новый способ, новый алгоритм, новую схему действий. Только тут, собственно, и просыпается способность, именуемая *мышлением*.

В связи с этим я хочу еще раз обратить внимание на одно интереснейшее письмо К. Маркса, имеющее самое прямое отношение к дидактике, к решению сформулированной нами проблемы. Я бы это письмо печатал на первой странице любого пособия по дидактике. Маркс анализирует здесь способ мышления, характерный для преподавателя-педанта, имея

в виду известного в свое время экономиста В. Рошера. «Рошер безусловно обладает большим – часто совершенно бесполезным – знанием литературы, хотя даже в этом я сразу узнал питомца Гёттингена, который не ориентируется свободно в литературных сокровищах и знает только, так сказать, “официальную” литературу... Но, не говоря уже об этом, что за польза мне от субъекта, знающего всю математическую литературу, но не понимающего математики?.. Если подобный педант, который по своей натуре никогда не может выйти за рамки ученья и преподавания заученного и сам никогда не сможет чему-либо научиться... был, по крайней мере, честен и совестлив, то он мог бы быть полезен своим ученикам. Лишь бы он не [77] прибегал ни к каким лживым уловкам и сказал напрямик: *здесь противоречие* 1 ; одни говорят так, другие – этак; у меня же по существу вопроса нет никакого мнения; посмотрите, не сможете ли Вы разобраться сами!

При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал, а с другой – был бы дан толчок их самостоятельной работе.

Конечно, в данном случае я выдвигаю требование, которое противоречит природе этого педанта. Его существенной особенностью является то, что он не понимает самих *вопросов*, и потому его эклектизм сводится в сущности лишь к натаскиванию отовсюду уже готовых *ответов*» 2.

Отсюда следуют по крайней мере три радикальнейших вывода, имеющих прямое отношение к дидактике, к проблеме построения школьных программ.

Первое. Любого человека, будь то студент, будь то школьник, надо вводить в науку не с сообщения ему готовых понятий, готовых аксиом или постулатов, готовых правил или алгоритмов, как это обычно делается, а прежде всего через понимание тех *вопросов*, ради решения которых человечество данную науку изобрело.

Если человек (школьник) входит в науку с этого конца, – с уразумения *вопроса*, *проблемы*, над которой данная наука бьется, а не с зазубривания готовых постулатов и готовых определений, – он с самого начала будет ориентирован не столько на тренаж *памяти*, сколько на упражнение *мышления*, на процесс *решения задач*, требующих «ума».

Второе. Всякая реальная проблема, требующая применения «ума», всегда и везде формулируется логически в виде *неразрешенного противоречия*, – и обнаруживается для людей в виде ситуации «одни говорят так, другие – этак», и неизвестно, кто из них прав. Вот эта ситуация только и пробуждает и человеку *самостоятельный ум*, поскольку диктует ему: «попробуйте разобраться сами»... «попробуйте, не сможете ли вы разобраться сами»...

Если такого рода ситуации не возникают, в человеке вообще не просыпается даже потребности в *самостоятельном думании*, и его интеллект ориентируется просто-напросто на действия по уже готовым, по уже проторенным дорожкам, по заученным схемам. А для этих действий, конечно, не требуется никакого ума.

Третье. Педант-преподаватель, вся деятельность коего сводится к тому, что он внушает своим ученикам «готовые ответы», готовые схемы решения задач и при этом не показывает им самих задач, самих проблем, то есть *противоречий*, которые в этих ответах нашли когда-то свое разрешение, – тем самым не только не развивает в своих учениках *ума*, но и способствует тому, чтобы этот ум заснул, атрофировался и там, где он уже независимо от него существует. Тем самым педант осуществляет не воспитание мыслящих людей, а занимается расширенным воспроизводством нового поколения *педантов*, то есть людей,

знающих все, что им внушили, но не способных самостоятельно научиться чему-либо новому...

Диалектическая философия давно показала и доказала, что любая серьезная проблема, любой вопрос, имеющий для людей жизненно важное значение, всегда вставал перед ними в виде напряженного противоречия в системе знания, в системе наличных, исторически сложившихся представлений и понятий. И только там, где такое противоречие налицо, собственно, только и возникает потребность глубже исследовать гамму предмет столкновения мнений и понятий, чтобы выявить объективную основу разногласий между людьми, чтобы перейти к более глубокому пониманию. [78]

Вот тут-то, в этих кризисных ситуациях, только и обнаруживается – воспитан ли в человеке ум, способность мышления в собственном смысле или этот человек лишь «натаскан» на уже готовых схемах интеллектуальных действий и операций и умеет действовать лишь в согласии с готовым штампом, с готовой схемой действий.

Ум, воспитанный формально, то есть приученный к действиям по штампу, по готовому рецепту так называемых «типовых решений», и теряющийся там, где от него требуют самостоятельного, творческого, а не шаблонного решения, *именно поэтому и не любит противоречий*. Он всегда старается их обойти стороной, сворачивая опять и опять на затоптанные, рутинные дорожки. И в случае, когда этого сделать не удастся, когда противоречие возникает вновь и вновь, такой «ум» неизбежно срывается либо в истерику, либо в тупое оцепенение, то есть отказывает именно там, где его помощь, собственно, только и требуется...

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

Могут сказать на это, что школа обязана преподавать ученику лишь «несомненные», «твердо установленные» основы современной науки, что школа не имеет права сеять в неокрепшие мозги противоречащие друг другу положения, – это может-де привести к скепсису в отношении науки. Мне кажется, что страхи эти напрасны. Разумная доля скепсиса (сомнения) полезна, даже необходима – и как качество противоядия от догматизма, от бессмысленного начетничества.

Не следует к тому же ни на секунду забывать, что «твердо установленные истины» современной науки и сами суть не что иное, как результаты трудных поисков, не что иное, как с трудом обретенные *ответы* на когда-то вставшие перед наукой *вопросы*, – то есть если рассматривать дело с чисто логической стороны, – *научно разрешенные противоречия*. И прежде чем сообщать ученику *ответы*, надо ясно показать ему, на какие именно *вопросы* эти ответы были найдены и сформулированы в виде научных основоположений...

Вот этого-то в школьных программах обыкновенно и не делается: ученикам сообщают *результаты* – без пути, к ним ведущего. И это очень скверно, ибо результат без пути, к нему ведущего, есть труп, оставивший тенденцию позади себя, как справедливо говорил в «Феноменологии духа» Гегель.

Учить специфически человеческому мышлению – значит учить диалектике. Это одно и то же, не надо тут двух слов. Это значит надо учить умению строго и четко фиксировать противоречие, умению «выдерживать напряжение противоречия», чтобы затем находить этому противоречию действительное разрешение на пути конкретного исследования фактов, а не на пути словесных манипуляций, замазывающих противоречия жизни и науки. [79]

¹ Курсив мой. – Э.И.

² Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 30. с. 517-518.