

«ЛОГИКА ПРЕДМЕТА» И ЛОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ

«LOGIC OF THE SUBJECT» AND LOGIC OF EDUCATION

М.А. Шкепу

М.А. Shkepu

Институт проблем современного искусства

Национальной академии искусств Украины

Киев, Украина

Modern art research institute National Academy of arts of Ukraine

Kyiv, Ukraine

e-mail: mariiashkepu@gmail.com

Актуализация понятия «логика предмета» в контексте феномена логики образования представлена в статье в следующих измерениях: в значении единства абстрактного мышления и прикладной формы труда как первичного критерия истинности познания; в значении закономерностей становления определенной формы материального движения и необходимости ее отображения в исторической и теоретической логике той или иной науки; в значении интеграции форм материального движения в производственной практике истории и «производстве» самой истории; в доведении единства «логики предмета» и логики истории до исторического самосознания индивида и общества в целом; в контексте завершения единой картины мира в логике обобществления самой истории. Обосновывается идея, что алогизм современной системы образования является и причиной, и производной сущностного распада истории эпохи постмодерна. В этом случае необходимость диалектического мышления и развития подменена метафизикой расщепленного эмпиризма, сопутствующий диссонансу общественных отношений и исторического самосознания молодежи. В таком случае, «революционный возраст» становится субъективным фактором общественного регресса. Автор обосновывает свои идеи на примере «революционного» волюнтаризма в образовании в Румынии после событий 1989-го г., устанавливает закономерность между онтологическими инверсациями истории постмодерна и субъективистскими манипуляциями искусственно создаваемыми реальностями, а также пространством образовательных систем.

The actualization of the concept of «logic of the subject» in context of phenomenon of the logic of education is presented in the article in following definitions: in the meaning of unity of abstract thinking and practical form of work as the primary criterion for the truthful cognition; in the sense of the patterns of formation of a certain form of material movement and the need for its display in historical and theoretical logic of a particular science; in the sense of the integration of forms of material movement in the productive

practice of history and the «production» of history itself; in bringing the unity of the «logic of the subject» and the logic of history to the historical self-consciousness of the individual and society as a whole; in the context of completion of a single picture of the world in the logic of socialization of the history. The idea is substantiated that the alogism of the modern system of education is the cause and the derivative disintegration of the postmodern era history. In this case, the need for dialectical thinking and development is replaced by the metaphysics of the split of empiricism, which is concomitant of dissonance in social relations and the historical self-consciousness of youth. In this case, the «revolutionary age» becomes a subjective factor of social regression. The author substantiates his ideas on the example of «revolutionary» voluntarism in Romanian education after the events of 1989, establishes a pattern between ontological inversions of postmodern history and subjectivist manipulations of artificially created realities, as well as the space of educational systems.

Ключевые слова: «логика предмета»; логика образования; диалектика; метафизика; эмпиризм; картина мира; способ мышления.

Keywords: logic of the subject; logic of education; dialectics; metaphysics; empiricism; picture of the world; way of thinking.

Принцип «логики предмета» требует уточнения в каждом конкретном случае познавательного процесса. Имеется в виду не только построение методических рекомендаций, не только соблюдение принципа исследования (изучения) отдельной дисциплины и ее изложения, не только построение индивидуального самообразования в соответствии с закономерностями становления объективной реальности и его отражения в той или иной области познания. Последовательность «логики предмета» предполагает прежде всего методологию его выведения через принцип совпадения филогенеза и онтогенеза, без соблюдения которого мир в целом и отдельная изучаемая дисциплина распадаются на фрагменты.

Рискну привести пример, который может и раздражать. На уроках труда в советской школе все ученики – и мальчики, и девочки «творили» табуретку. Зачем девочкам учиться этому «мужскому делу»? Да и у мальчиков табуретки получались далекими от чертежа. Позже и закрепили за девочками вышивание и кулинарию. На самом деле творение табуретки предполагало закрепление абстрактного мышления (математики, геометрии) в практике трудовой деятельности, когда «руки всему голова». Без такого перевоплощения знания в дело вполне возможны глупые вопросы: «зачем мы изучали математику (геометрию, алгебру и т.п.) в школе?» Перспектива подобных вопросов закономерно движется к тому, чтобы подвергнуть сомнению целесообразность образования вообще. «Пройдена ли таблица умножения?» – задавался вопросом

Э.В. Ильенков [1]. Да, сегодня можно быстро умножить большие числа при помощи калькулятора, но информационные технологии породили синдром неспособного мыслить поколения. Япония, первая в мире внедрившая информатику в среднее образование, через 10 лет обнаружила резкий спад творческих способностей целого «оцифрованного» поколения.

В данной статье представляется необходимым акцентировать внимание не просто на дисциплинарном аспекте «логики предмета» познания, но особенно на необходимость доведения его понимания до универсальных связей системы наук, до научной картины мира, которую, в свою очередь, необходимо довести до ее универсальной взаимосвязи с логикой истории. С логикой истории как восхождения способов производства до логики формирования диалектической логики. И пусть не покажется это высказывание тавтологией – к примеру, невозможно применить к изучению физиологии высшей нервной деятельности методологическую логику неорганической химии. В аспекте же развития вообще необходимо формирование системных связей генезиса жизни на земле, вплоть до знания а самом знании. Именно этот модус обосновывался еще со времен античной философии как необходимое условие формирования сущностного самосознания человека. Для понимания фундаментальных взаимосвязей и взаимопереходов необходимо выйти за пределы предметной области и методологии отдельной науки на уровень *конкретных абстракций философии*, поскольку только философские абстракции конкретны, так как охватывают взаимосвязи не только отдельной области реальности, а всеобщие законы развития мира, общества и человека как разумного существа.

А ведь именно «ножницы» между узкоспециальным знанием и незнанием закономерностей истории порождают деструктивный синдром поколения «молодых», которым кажется, что, в отличие от «стариков», уж они-то построят прекрасный мир. Они даже не замечают, что их лидерами манипулируют другие «старики», в целях которых прекрасное будущее «молодых» не предписано.

Таким образом, соотношение «логики предмета» и логики образования предполагает воспроизведение в их противоположном тождестве целостности форм материального движения в их доведении до диалектического способа мышления и диалектического способа действия. Потому как с возникновением человечества природа развивается не сама по себе – ее развитие становится моментом развития истории. Другими словами, с возникновением общественного времени все естественные формы времени (физического, химического, биологического) переходят в состояние производности от общественного времени.

Упомянутые «ножницы» между уровнем теоретической образованности и политической активностью молодежи имеют свойство превращаться в вырожденную петлю общественных катаклизмов. В конце 1990-х мне выпала возможность пройти научную стажировку на философском факультете Бухарестского университета. От революционных событий 1989 г. минуло почти десятилетие. Огражденные места погибших во время тех событий студентов поражали запущенностью. На фоне возврата страны в статус должника (а Чаушеску был обречен, когда рассчитался со всеми внешними долгами) и ее стремительного движения к нищете, меня особенно интересовало положение дел в системе образования. Особенно на философском факультете, ибо какова философия, таковы и установки на прогресс или регресс страны. Изучая расписание факультета, с удивлением обнаружила, что не только академического курса, но даже авторского спецкурса по дисциплине «Диалектика» в этом расписании не было. Катастрофический абсурд не только для философского факультета, но и для общества в целом! Ибо отказ от теории диалектики равен отказу страны от развития. Можно констатировать факт антагонизма государственной идеологии (которая, как известно, защищает интересы господствующего класса) от идеологии как учения о развитии идей, которой и выступает философия в качестве диалектики как теории развития. Иными словами, можно констатировать, что, вследствие так называемых цветных революций, сложилась ситуация, когда власть представлена классами, которые не заинтересованы в развитии.

«А куда подевалась фундаментальная дисциплина “Диалектика”?» – спросила я сопровождающего меня профессора. «А её студенты отменили после революции» – ответил он. Должна заметить, что без заинтересованности политиков никаким студентам не под силу отменять те или иные дисциплины фундаментального характера. Но с аргументацией революционерам дали «порезвиться». «Студенческий революционный комитет» повесил объявление о сборе преподавательского состава факультета в главной аудитории. В объявлении было указано, кому и какие занимать места по левым рядам аудитории, по центру, по правым рядам. Были зачитаны фамилии преподавателей, кого студенты-«революционеры» увольняли. Среди последних были преподаватели, сотрудничавшие с «Сигуранцей», а в другую группу уволенных вошли... профессионалы самого высокого уровня. С первыми все было ясно. Профессионалов не защитил никто. В ночь после того дня семеро из них свели счеты с жизнью, оставив записки с «мотивацией» нежелания жить в таком обществе.

В частном порядке (ох, уж эта неистребимая трусость) «активистов» спросили, почему в черный список были включены эти неординарные преподаватели? Ответ был прост как чистая доска: «Сложно. Думать надо. Требования высокие. С ними не договориться». Выбор воинствующего невежества.

Это событие не сводится к драме личного характера – оно отражает абсолютное взаимоисключение того, что должно сформировать высшее образование у подрастающего поколения, а именно, научно-диалектический способ мышления и восприятия исторической реальности, которая в рамках постмодерна не только не предполагает развитие, но и аннигилирует его. Алогичная история (а постмодерн представляет собой историю, которая не жидется на объективных закономерностях развития) является искусственной реальностью, ибо принципы управления ею в сущностном измерении давно исчерпали себя. И нет ничего случайного в том, что такие базовые науки, как политическая экономия, социология, философия не берутся прогнозировать логику разворачивания современных исторических процессов и возможности выхода цивилизации из тотального кризиса.

Таким образом «логика предмета» (предметно-практической деятельности) современной истории стала абстракцией, о которой даже и не упоминается, как и логика образования, в которой научные программы, методология и дидактика распадаются в фрагментах концептуального и педагогического субъективизма. А все они вместе взятые не формируют ту целостную картину мира, которая несовместима с чистым релятивизмом. Как следствие: «Вторая половина XX в. подвела черту в истории аналитического мира. На протяжении многих веков человек искал, создавал свою формулу бытия и бытия окружающего его мира. Но в конце второго тысячелетия мир стал информационно прозрачным, и пришло понимание невозможности простых квадратурных соотношений, позволяющих однозначно его описывать. Общество оказалось не готовым к пониманию фантастического многообразия планеты Земля, то есть не готовым к пониманию самого себя. Привычные простые истины размывались, лишая возможности выбора и строения тактики жизни» [2, с. 4].

Если ученый в здравом уме и памяти не станет подвергать сомнению строгие взаимосвязи, к примеру, планетарной системы, то относительно системы истории, которая основана на не менее строгих законах, субъекты с нотариально заверенными документами об ученой степени, позволяют себе эти субъективизмы. А последние отрицают необходимость образования – студент ведь тоже может претендовать на «свое мнение». Как всегда, крайности сходятся. Эмпиризм впадает в дурную

абстракцию, дурные абстракции становятся эмпирической реальностью. Но в генезисе философии всегда наблюдалась определяющая закономерность: *ее актуальность измерялась превращением в предмет теоретической рефлексии того, чего не было, но должно было быть*: культура становилась предметом рефлексии, когда заявляла о своей деградации; теория познания – когда не соответствовала конкретно-историческим потребностям, онтологические проблемы – через аморфность или размывание конкретно-исторических смыслов и пределов общественного статуса существования и т.п.

Относительно теории развития в кризисное время можно констатировать парадокс отсутствия этой важной закономерности – теория развития деградирует в унисон реальной деградации. В ситуации «логика предмета» в спинозовской диалектической трактовке как практика ее воспроизведения выворачивается «наизнанку», обращается в исчерпанные пространства. Этим объясняется ретроградство образовательных процессов, отречение от принципа универсализма, которого на протяжении тысячелетий выводила философия, а на определенных этапах и естествознание. И этим объясняется исчезновение фундаментальной науки, ибо без философии она невозможна.

Расщепление «логики предмета» и логики образования ведут не только к трагедии деградации врачей, педагогов, инженерно-технических кадров и т. д. Оно ведет к тому, что узкие специалисты с дипломами о высшем образовании определяются в системе общественных координат не в соответствии с универсальными законами развития, а в соответствии с фрагментарностью своих представлений об обществе. И эта ситуация приняла угрожающий характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.-Воронеж: МОДЭК, 2002.
2. Шкепу М.А. Феноменология истории в трансформациях культуры. К.: Книжное издательство НАУ, 2005.
3. Ютанов Н. Инженер мира или эпоха нерешительности. Вступительная статья к книге Дж. Форрестера «Мировая динамика». М.; СПб.: Terra fantastica, 2003.