

Севостьянов Дмитрий Анатольевич

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, доцент кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, dimasev@ngs.ru, Новосибирск

Лисецкая Елена Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой гуманитарного и художественного образования Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, liseckay@mail.ru, Новосибирск

АНАЛИЗ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ: КОНГНИТИВНЫЕ КОНСТРУКТЫ

Аннотация. Статья посвящена структуре противоречий в различных системах, включая и педагогические системы. Анализ противоречий представляет собой неотъемлемую часть исследования педагогических систем. В статье показано, какие именно формы внутрисистемных отношений могут быть названы противоречиями. Инверсивные отношения составляют реальную форму системных противоречий.

Ключевые слова: противоречие, система, инверсия, организационный принцип, гностический компонент педагогической деятельности, когнитивный конструкт.

Sevostyanov Dmitry Anetolievich

Candidate of medical sciences, associate professor of the department of pedagogics and psychology at the Novosibirsk state medical university, associate professor of the department of humanitarian and arts education of the arts institute at the Novosibirsk state pedagogical university, dimasev@ngs.ru, Novosibirsk

Liseckay Elena Veniaminovna

Candidate of pedagogical sciences, head of the department of humanitarian and arts education of the arts institute at the Novosibirsk state pedagogical university, liseckay@mail.ru, Novosibirsk

ANALYSIS OF CONTRADICTIONS IN PEDAGOGICAL SYSTEMS: CONGNITIVNYE CONSTRUCTS

Abstract. The article is devoted to the structure of the contradictions in the various systems, including the educational system. Analysis of the contradictions is an integral part of the study of pedagogical systems. The paper shows which forms of intersystem relations can be called contradictions. Inverse relations constitute the real form of systemic contradictions.

Keywords: contradiction, system, inversion, organizing principle, the gnostic component of pedagogical activity, cognitive construct.

Современные представления о структуре педагогической деятельности, восходящие к работам Н. В. Кузьминой [3], позволяют выделять в педагогической деятельности гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты. В частности, познание педагогических систем составляет неотъемлемую часть гностического компонента педагогической деятельности [4]. Эти исследования носят междисциплинарный

характер и затрагивают ряд научных дисциплин, в том числе предметную область философии [5]. Дело в том, что любые формы системных отношений, в том числе и тех, которые интересуют нас применительно к педагогическим системам, доступны нам лишь в форме более или менее релевантных (то есть более или менее соответствующих реальным отношениям) когнитивных конструктов.

Изучение педагогических систем позволяет выявить множество всевозможных

противоречий, и это заставляет нас обратить внимание на структуру противоречия, как самостоятельного явления. Даже при самом поверхностном осмыслении педагогического процесса в нем обнаруживаются, например, противоречия между действительным уровнем творческого потенциала действующего субъекта и уровнем, необходимым для решения проблемы; противоречия между растущим потоком знаний и ограниченными возможностями педагогического процесса; наконец, противоречия между индивидуальным процессом становления личности и массовым характером обучения. В рамках познавательной деятельности в целом на первый план выходит противоречие между неизбежной категоризацией в процессе познания и целостным характером познаваемых предметов и явлений.

Итак, что включает в себя противоречие, как философское понятие? В чем отличие противоречий от отношений противоположности? Прояснение этих вопросов требуется хотя бы для того, чтобы в педагогических исследованиях поддерживался должный уровень интеллектуальной культуры.

Рассмотрим, между какими *субъектами* (вещами, явлениями, свойствами) могут существовать противоречия. Речь здесь идет не о формально-логических противоречиях в рамках высказывания (силлогизма), а о диалектических противоречиях в реально действующих системах. При этом, как уже говорилось выше, мы в любом случае остаемся в рамках некоторого когнитивного конструкта, в большей или меньшей степени соответствующего реальной картине системного противоречия. Следует выяснить, каким образом мы можем приблизить этот конструкт к действительной картине противоречий.

Первое требование к носителям противоречий состоит в их формальной и фактической определенности (обособленности). Если предмет, явление или процесс обладает одним-единственным свойством – противостоять другому подобному же предмету (явлению, процессу), сосуществующему с ним в рамках некоего высшего единства, и никаких иных собственных свойств не имеет, то его нельзя назвать самостоятельным, и в качестве субъекта противоречия он выступать не может (и тогда это не о *противоречие*, а *противоположность*). Если же, помимо

общей основы и способности противостоять своему антиподу, данный предмет обладает некоторым собственным комплексом свойств, то он – полноценный субъект противоречия.

К субъектам противоречий не могут быть отнесены два формально противоположно направленных, но целиком взаимообусловленных *процесса* (поскольку они фактически составляют *один* общий процесс). Например, анализ-синтез, абстрагирование-обобщение, опредмечивание-распредмечивание не составляют в парах никакого противоречия. Без анализа нет синтеза. Без абстрагирования нечем было бы обобщать. Без опредмечивания исчезает самая основа для распредмечивания. Разделение данных процессов на взаимоисключающие стороны в целом искусственно и возникает главным образом из-за потребности в категоризации, без которой не может строиться наше восприятие. В действительности же здесь вовсе не следует говорить о противоречиях. Одна сторона процесса противоположна другой, но она не противоречит ей.

Противоречащие процессы действительно должны иметь некоторую общую основу (то есть элемент тождества), но при этом не должны совершенно обуславливать друг друга. Таким образом, процессы, имеющие общую основу, но не имеющие никакой определенности за пределами этой основы, противоречащими считаться не могут. Но и процессы, не имеющие такой общей основы, также не могут противоречить один другому. Демократизация общества не может противоречить тепловому движению молекул газа.

Таким образом, тот или иной *процесс*, *явление* или *предмет* может вступать с чем-либо в противоречие, лишь если он обладает реальной (а не на уровне нашего, по природе своей ограниченного, восприятия) обособленностью.

Принято считать, что противоречат друг другу *вещи* (а также и *люди*, и социальные объекты). Рассмотрим, насколько эта традиция обоснована. В связи с этим, необходимо еще раз проанализировать отдельные категории предметов, которые могут (либо не могут) вступать друг с другом в противоречия.

Могут ли противоречить друг другу *абсолютно разные вещи*, не объединенные в ка-

кой-либо одной системе? Очевидно, нет, ибо между ними отсутствует необходимая общая основа (отношения тождества). Могут ли противоречить друг другу *разные* вещи в рамках одной системы? Исходя из вышеизложенного, могут, и именно благодаря тому, если у них есть некоторые объединяющие свойства. Одни свойства объединяют, иные же друг другу противостоят; но при условии, что противостоящие свойства не являются в данном предмете единственными. Так от противоречия вещей (или систем) мы приходим к противоречию свойств. Однако далее нам следует вспомнить высказывание Иммануила Канта: «Что противоречит признаку вещи, противоречит и самой вещи» [2]. Уместно применить и обратное высказывание, которое, очевидно, будет справедливым: «Что противоречит самой вещи, противоречит и признаку вещи». Это не простая перестановка: она подчеркивает, что наряду с тем признаком, по отношению к которому действует противоречие, у вещи есть и иные признаки, к данному противоречию отношения не имеющие.

Вещь выступает как некоторое высшее единство, обладающее свойством эмерджентности (то есть несводимое к сумме составляющих его элементов). Это соответствует структуре конъюнктивного понятия, в противоположность понятию дизъюнктивному. В наше время свойство эмерджентности рассматривается как непрменная принадлежность любой системы.

Противоречить друг другу могут *стороны* одной вещи, и чтобы признать такую разносторонность, мы должны трактовать эту вещь как некоторую *систему*. А в системе существуют внутренние связи, в ней действуют силы, которые, будучи разными по своей природе, образуют единство в рамках этой системы, и могут противостоять друг другу, составляя основу для противоречия. В то же время силы, имеющие одинаковую природу, противоречия не образуют; при сложении таких сил в той или иной точке обретается их равенство, и они «дают чистый нуль – состояние совершеннейшего покоя, полнейшей статики» [1, с. 25]. Итак, для формирования противоречия требуется не одно только единство и не одно различие, но различие в рамках некоторого единства, при непрменном условии самостоятельно-

сти (обособленности) сторон.

Упрощая суть дела, мы говорим, что некоторый субъект отношений (индивид, предмет, явление) номер один противоречит субъекту (индивиду, предмету, явлению) номер два. В действительности так не бывает: изначально субъект субъекту противоречить не может, противоречат их *свойства*, а сами субъекты вступают в противоречие друг с другом постольку, поскольку они являются носителями этих противоположно направленных свойств.

Практически любая система во всякой предметной области (педагогика – не исключение) имеет иерархическую организацию. Однако во многих случаях в иерархиях возникают инверсивные отношения. Инверсия и олицетворяет собой противоречие в системе; она возникает, когда нижележащий элемент в системе начинает главенствовать, формально не покидая подчиненного положения.

Положение любого элемента в иерархии определяется организационными принципами. Эти принципы опираются на постоянные или переменные свойства соподчиняющихся элементов. Одновременно в системе обыкновенно действует не менее двух организационных принципов, чем и обусловлена возможность инверсий. Пока один организационный принцип не противоречит другому, инверсий в системе нет. Но если один принцип начинает действовать против другого, возникают инверсивные отношения. *Роль* элемента начинает противоречить его *месту* в этой системе. Если инверсивные отношения получают в системе дальнейшее развитие, как правило, эта система рушится из-за внутренних противоречий. Но при определенных условиях инверсивные отношения составляют основу для поступательного развития системы.

Выше было показано, что противоречия предполагают наличие у субъектов таких отношений некоторых присущих им свойств, обеспечивающих их обособленность и самостоятельность. Организационные принципы в иерархиях как раз и выражают наличие подобных свойств. Обособленность субъектов противоречия предполагает, что в системе действует, по крайней мере, более одного организационного принципа. Каждый из таких принципов в отдельности выражает некоторые отношения контрастности, то есть по

сути то же самое, что и взаимоисключающие стороны в рамках одного предмета (только здесь это – взаимоисключающие свойства в рамках одной *системы*).

Организационные принципы, способные вступать в противоречия, различаются и по своей относительной значимости. Для системы один принцип может значить больше, чем другой. Итак, организационные принципы сами формируют иерархию (иерархию второго порядка). Один организационный принцип оказывается более значимым, чем другой, на некотором основании; следовательно, и в этой иерархии, в свою очередь, могут действовать организационные принципы. Это уже иной уровень абстрагирования, однако данная форма отношений не обретается только в сфере абстракций – она актуальна и реально действует во многих системах, включая и педагогические.

Обратимся к примеру противоречий в педагогических системах. Так, выше говорилось, что существует противоречие между индивидуальным процессом становления личности и массовым характером обучения. Как разрешается данное противоречие? На практике это сводится к применению различных форм профильного обучения. Можем ли мы сказать, что в этом случае все противоречия уже разрешены? Отнюдь нет: возникает противоречие между недостаточной способностью к профессиональному самоопределению и своевременностью профильного разделения обучающихся. Чем раньше произведено разделение на отдельные образовательные профили, тем, очевидно, оно эффективнее. Но чем младше обучаемый контингент, тем менее сами обучающиеся способны принимать взвешенные решения относительно своего профессионального будущего. Выигрывает ли образовательная система от замены одного противоречия другим? Чтобы ответить на этот вопрос, следует определить, какой организационный принцип в данной образовательной системе (в иерархии второго порядка) оказывается

более значимым: принцип образовательной эффективности или принцип индивидуальной удовлетворенности образовательными услугами? Решение данного вопроса (о приоритете того или иного организационного принципа) представляется необходимым при любом планировании системных изменений; в противном случае результативность таких изменений останется весьма проблематичной.

Таким образом, в этой статье представлена общая схема, которая позволяет определить границы применимости понятия «противоречие» и тем самым, в определенном смысле, упорядочить содержательное наполнение гностического компонента педагогической деятельности, поскольку противоречия составляют неотъемлемую часть всякого познаваемого объекта и в то же время представляют собой движущую силу в развитии педагогических систем. Релевантность когнитивных конструктов, отображающих противоречия в педагогических системах, зависит от состоятельности теоретического подхода к противоречиям. В свою очередь, данные конструкты в значительной степени обеспечивают содержательное наполнение гностического компонента педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Батищев Г. С. Противоречие как категория диалектической логики. – М.: Высшая школа, 1963. – 120 с.
2. Кант И. Ложное мудрствование в четырех фигурах силлогизма. – Собр. соч. в 8 томах. – Т. 2. – М.: Мысль, 1964. – 482 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Лен.ун-та, 1970. – 114 с.
4. Лях В. И., Чурилова Е. Ю. Конструирование в учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 9. – С. 24–29.
5. Осипова С. И., Фомина Е. И. Дискурс как объект педагогического анализа // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 9–12.