

УДК 1:3+1:93

*Магомедов К. М.*

## **О НЕКОТОРЫХ ПРЕДЕЛАХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ТЕСТОВЫХ МЕТОДИК В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье раскрывается специфика философского знания, приводятся некоторые аргументы, обосновывающие недостаточную эффективность использования современных информационных технологий, особенно тестовых методик, в учебном процессе для предметов философского цикла.*

**Ключевые слова:** наука и философия, формальная и диалектическая логика, тестирование, всеобщее, предмет философии, трансцендентное, мировоззрение, убеждения, истина и ее критерии, ценности.

*У статті розкрито специфіку філософського знання, наведено деякі аргументи, що пояснюють недостатню ефективність використання сучасних інформаційних технологій, особливо тестових методик, у навчальному процесі для предметів філософського циклу.*

**Ключові слова:** наука і філософія, формальна й діалектична логіка, тестування, всезагальне, предмет філософії, трансцендентне, світогляд, переконання, істина та її критерії, цінності.

*The article reveals the specific of philosophical knowledge and presents some of the arguments justifying insufficiency of use of modern information technologies, especially of test methods in the educational process for subjects of philosophical cycle.*

**The keywords:** science and philosophy, formal and dialectical logic, testing, general, subject of philosophy, transcendental, worldview, beliefs, the truth and its criterions, values.

Не хочу предстать перед научным сообществом безнадежным консерватором, выступающим против применения современных информационных, виртуальных технологий в образовательном процессе. Их использование, безусловно, должно стимулироваться и в практике подачи материала, и как инструмент контроля успеваемости, и как эффективный и емкий источник информации, и как мощный механизм обобщения данных, позволяющих упорядочить учебно-педагогический и воспитательный процесс, и как продуктивный рычаг прямой и обратной связи преподавателя и обучаемого, и как надежный и публичный определитель вклада каждого члена коллектива в общую копилку успехов, и как продуктивное средство визуализации механизмов усвоения знания, и т. д. Это, как говорится, не подлежит обсуждению. Речь идет о чрезмерном увлечении внедрением информационных технологий в учебный процесс, бездумном и формальном подходе, необходимости соблюдать меру в этом вопросе.

За 35 лет работы в Харьковском аэрокосмическом университете я не чувствовал особого увлечения коллектива в гуманитарном образовании формализованными и тестовыми методиками. Но, переехав в Россию, в Дагестанском государственном университете я столкнулся с существующей практикой их массового внедрения.

Поэтому решил поделиться своими мыслями по этому поводу с коллективом, ставшим для меня родным.

В результате глобальной информатизации общества его духовный и интеллектуальный потенциал, да и степень «вписанности» отдельного человека в социальные и культурные связи, все более стали идентифицироваться только с информационными механизмами, вызывая глубинные изменения в культуре, образе жизни, мышлении и языке. Происходит своего рода технизация и технологизация мышления, когда информация и информированность человека стали подменять его интеллект, способности глубинного осмысления всей драматургии бытия. Философия и вся гуманитарная образовательная стратегия должны способствовать минимизации последствий этой глобальной информатизации мышления.

Философия и здесь должна соответствовать своему этимологическому понятийному смыслу и назначению. Ведь содержание «любви к мудрости» исторически не остается без изменений. В современном понимании мудрость есть способность видеть такие пласты в бытии и культуре, которые не всегда доступны в формах знания и информации, а требуют иных форм постижения мира. Не зря же говорят в народе: многознание уму не научает.

Фетишизация знания, особенно рациональных способов его добывания, в существенной степени ограничивают человеческую свободу. Рационализованная деятельность скована определенными стандартами, логикой, парадигмальными нормами, которые диктуют субъекту его действия. Рациоцентризм, информация сама по себе, не насыщенная человеческой духовностью и эмоциональностью, не совершенствует культуру, превращает ее в технологию и не способствует прогрессу. Поэтому необходимо обучать не столько знаниям, предметам и учебным дисциплинам, а способствовать развитию интеллекта и творческого мышления.

Вместе с информатизацией происходит экзекуция, отмирание многих традиционных образовательных механизмов, таких, как самостоятельное добывание знаний, работа с литературой и умение анализировать ее, способность вычленять главные и второстепенные моменты философского и иного другого дискурса. Суть образования часто сводится к приобретению определенной суммы фрагментарного знания, которое не оседает в глубинных и долговременных слоях памяти. А если и оседает, то остается там балластом, не вовлеченным в структуры жизнедеятельности и рычаги человеческой мотивации. Такое знание, поскольку оно «не пережито» субъектом усвоения, не затрагивает глубинных основ его жизнедеятельности. Тем более тестовые методики контроля знаний зачастую зависят от элементарного умения оперативно и незаметно от преподавателя найти в мобильном Интернете нужную информацию. О выработке навыков самостоятельно отвечать по существу вопроса, о навыках установления причинно-следственных зависимостей между явлениями, о способности делать логические выводы, о творческом подходе к решению познавательных задач не может и быть и речи. Эффективность подобной методики и методологии образования минимальная.

На этом пути мы, скорее, будем готовить тот самый «когнитариат» – пролетариев умственного труда, продукта современного оперантного научения,

---

технологизированного образования, обученного рутинному, нетворческому труду с компьютерами, которым он посвящает все свое время, того самого «одномерного человека», о котором, правда по другому поводу, говорил Г. Маркузе.

В порядке обсуждения хотим выдвинуть несколько тезисов, способных в существенной степени упорядочить вопросы, связанные с определением меры в использовании информационных технологии, тестовых методик в преподавании философских дисциплин, а может быть, и других предметов гуманитарного профиля.

Согласитесь, большинство вариантов применения информационных технологий в учебном процессе так или иначе связаны с его формализацией (и тестовая форма контроля над успеваемостью, и оценка по многобальной шкале разных видов активности, и рейтинговая система определения трудового вклада каждого студента и сотрудника, и т. д.). Но любая формализация, связанная с применением преимущественно количественных, математических методов, имеет пределы своей разумной применимости. И это верно даже для самой математики, для которой, казалось бы, границы формализации не имеют никаких пределов. Как справедливо показал К. Гедель еще в 1931 году в своей теории о неполноте, в любой формальной системе, способной выразить арифметику натуральных чисел, имеются неразрешимые (то есть недоказуемые и вместе с тем непроверяемые в данной системе) предложения. То есть арифметика натуральных чисел включает в себя такое содержание, которое не может быть выражено исключительно на основе логических правил образования формализованных систем. Неполнота этих систем, содержащих арифметику, означает: в содержательной математической теории всегда можно найти истинные предложения, которые нельзя доказать с помощью аксиом формальной логики, формализующей эту содержательную теорию.

Нам представляется, что теорема Геделя (как и другие «ограничительные» теории А. Черча, С. Клини, которых мы здесь не касаемся), представляют собой достаточно строгое обоснование невозможности полной формализации научных рассуждений и научного знания в целом. Как позже показал А. Тарский, выразительные возможности формализованных теорий имеют существенные границы, то есть невозможно строго формальными методами передать все то познавательное содержание, которое выражается достаточно богатыми содержательными научными теориями, подвергшимися формализации. Хотя бы потому, что, как отмечал А. В. Гейзенберг, «...математика – это форма, в которой мы выражаем наше понимание природы, но не содержание. Когда в современной науке переоценивают формальный элемент, совершают ошибку и притом очень важную» [3, с. 262].

А что можно говорить об эффективном применении формализованных методик обучения в философии и гуманитарном познании, если существуют такие ограничения в математике?

Это связано также с тем, что в познании действуют, как бы дополняя друг друга, две логики: формальная, разновидностью которой является математическая логика, и содержательная или, как ее часто называют, диалектическая логика. Механизмы первой, формальной логики действуют на базе законов противоречия и

«исключенного третьего», сформулированных еще Аристотелем, и их неплохо знают наши студенты. Формулой действия этих законов является схема « $A = A$  или  $\neg A$ ». Если же выразить словами эту формулу, то можно сказать так: «Не могут быть одновременно истинными два противоречащих суждения. Или  $A$  истинно, или  $\neg A$ », «третьего не дано». В своей основе мышление должно быть построено на этих аристотелевских законах, ибо мышление истинно лишь тогда, когда оно непротиворечиво.

Существенно не меняет суть формализованного понимания мышления использование многозначной или нечеткой логики, позволяющей работать с вероятностными процессами и приближенными оценками действительности. В классической формальной логике используется двузначная схема мышления, по которой логические переменные могут принимать только два противоположных значения: «да – нет», «истинно – ложно», «0 – 1». В многозначной же логике при вычислениях используются промежуточные значения между ними с целью определения степени вероятности истинности тех или иных выражений и характеристик изучаемых процессов и явлений.

Формулой же содержательной или диалектической логики является « $A = A$  и  $\neg A$ » или, если выразить словами: «Моментами истины являются одновременно  $A$  и  $\neg A$ », они как бы дополняют друг друга, и задача наша по этой логике – оценить границы истинностных характеристик любого факта, процесса, тезиса. Эта вторая логика является более универсальной, поскольку она действует не только в познании, мышлении, подобно первой; она основа для понимания всего бытия – и материального, и духовного.

Если к подобному сравнению этих двух логик подойти с другой стороны, то можно отметить, что в науке больше действует логика фактов и доказательств, а в философии – логика смыслов. Наука больше стремится к причинному объяснению мира, философия – во многом к пониманию смыслов и целей. Поэтому в науке многие процессы объясняются строго количественно и формализовано, с помощью математических формул и исчислений; философия же пытается понять бытие в более «качественных» терминах.

Эти достаточно тривиальные утверждения по логике, алгебре и информатике мы привели не для того, чтобы показать свою осведомленность, а для обоснования своих выводов о пределах применения формализованных, особенно тестовых методик усвоения и контроля этого усвоения применительно к философским и гуманитарным дисциплинам.

Нам представляется, тестовый контроль вообще более эффективен для дисциплин естественнонаучного, технического, математического циклов, где действуют механизмы формальной логики, по которой любое утверждение можно оценить меркой истинности. В философских же дисциплинах задача преподавания сводится к пониманию смыслов различных культурных дискурсов, которые не допускают подобных однозначных оценок по шкале истинности. Неужели история нашей страны и некоторые идеологемы марксистской философии нас ничему не научили? Мы уже прошли через это, когда единственно истинной считалась

---

марксистская философия, а другие философские системы оценивались не только как ненаучные, но и как реакционные, поскольку они «льют воду на мельницу буржуазии и империализма».

Никакая организация философского дискурса по тестовым методикам, какими бы многовариантными они ни были, не способна охватить всеобщее. Поэтому она есть попытка утверждения нового, современного варианта «механицизма». «Научить мыслить» – сверхзадача в преподавании философии, реализуема только в результате живого, диалогового общения, где и только возможно сведение противоположностей к общему знаменателю.

Обоснованию данного тезиса и посвящается вторая часть статьи. Речь поэтому пойдет о специфике философии, ее отличии от науки, почему философию нельзя уместить в «прокрустово ложе» формально-количественных, тестовых методик.

1. В отличие от других сфер человеческого духа предмет философии заранее и четко не предопределен, то есть у нее нет четко очерченной предметной области. Говоря об этой особенности философии, Гегель отмечает, что другие науки находятся как бы в преимущественном положении, так как их содержание уже предопределено, признано, и им незачем доказывать, что это содержание существует. Наличие чисел в арифметике, пространства в геометрии, человеческих тел и болезней в медицине не подвергаются сомнению, и этим наукам не предъявляется требование доказать, что пространство, тела и болезни существуют. Философия же как бы оказывается в невыгодном положении, ибо, прежде чем она приступает к исследованию своего предмета, ей необходимо обеспечить своему предмету бытие [1, с. 245].

Поэтому термин «предмет» более применим к объектам изучения частных наук. Предмет – это то, что предстоит, подлежит, что очерчено. Философское же содержание часто не отвечает этим требованиям, его можно усмотреть повсюду. «В отличие от ученого-естествоиспытателя, стремящегося к познанию материального мира, – отмечал по этому поводу испанский мыслитель Х. Ортега-и-Гассет, – философ не знает, каков предмет философии» [9, с. 34]. Применительно к философии более правильно говорить о содержании, а не о предмете. Стремясь охватить его в единстве, философия ставит вопросы предельного характера, такие, как «Какова сущность мира?», «В чем его первоистоки?», «Почему существует человек?», «В чем смысл истории человечества?», «Каковы фундаментальные составляющие совместного бытия людей?», «Есть ли устойчивые смысложизненные ориентиры человека и общества?» и др.

Не будучи фиксирована ни на одной предметной области, философия в то же время обнаруживает себя в любой из конкретных наук, хотя и не сводится ни к одной из них. Речь идет о таком способе мышления, при котором предметом выступает действительность не как многообразие вещей, процессов и событий, но как единство многообразия, сущее как таковое.

Поэтому предмет философии, скорее, скрыть в самом процессе философствования, в самом философском мышлении. Следовательно, определять нужно и можно не предметную область философии по аналогии с физикой, математикой, а особую установку мысли, манеру рассуждать. Иначе говоря,

специфика философии – не ее предмет, а само философское мышление, которое глубоко индивидуально, личностно и субъективно.

Спрашивается: можно ли эту способность уложить в какие-то схемы, а степень владения этими навыками проверить анонимными тестами, не дающими возможность преподавателю заглянуть «в душу» студента, магистра или аспиранта? Скажем сразу: возможности для этого крайне ограничены.

2. Самая главная особенность философии, объясняющая, почему ее невозможно уложить в различные схемы и тесты: она – знание о всеобщем. Результатом философского познания является не просто знание об отдельных, конечных вещах и процессах, а знание всеобщего, поиск единой субстанции мира. Все, что есть в мире, условно можно разбить на три составляющие: природные, социальные и психические процессы. Особенность философии как специфической сферы человеческого духа состоит в том, что ее принципы, категории отражают устойчивые и повторяющиеся основания, действительные для всех возможных форм бытия.

Еще Аристотель, размышляя о природе знания, пришел к выводу, что человеческое познание в форме мышления действует по принципу, прямо противоположному чувственному познанию. Так, если сильный (всеобщий) звук блокирует на некоторое время способность различать слабые (частные) сигналы, то в мышлении, наоборот, первоначальная способность отношения к всеобщему позволяет переходить к знанию конкретного. Поэтому все науки стремятся выйти на всеобщее, каждая в своей сфере (мир законов, сил, энергий, полей и т. д.), для того, чтобы, исходя из них, создавать теории, позволяющие хоть как-то ориентироваться в многообразии эмпирического мира. Данные рассуждения греческого философа привели к мысли, что должна быть особая наука, предметом изучения которой являются первооснования (первоначала) всего сущего. Иными словами, все науки о природе, обществе и мышлении невозможны до тех пор, пока некая сфера знания, не совпадающая по предмету с другими сферами, не обеспечит познания всеобщего как такового. Эта наука и была названа метафизикой, а позднее – философией.

Дальнейшее развитие представлений о философии как знания о всеобщем происходило в трудах представителей немецкой классической философии, особенно Гегеля. Правда, всеобщее в его понимании существует исключительно в сфере «чистого мышления». Такая трактовка всеобщего особенно заметна в гегелевском разделении философии и эмпирических наук: «Если в эмпирических науках материал берется извне, как данный опытом, упорядочивается согласно уже твердо установленному общему правилу и приводится во внешнюю связь, то спекулятивное мышление, наоборот, должно раскрыть каждый свой предмет и его развитие с присущей ей абсолютной необходимостью. Это происходит так, что каждое частное понятие выводится из самого себя порождающего и осуществляющего всеобщего понятия, или логической идеи. Философия должна поэтому принять дух как необходимое развитие вечной идеи...» [2, с. 11].

По этому поводу необходимо отметить, что вся история философии, начиная с милетской школы, Сократа, Платона, Аристотеля, неоплатоников и средневековых схоластов (спор между номиналистами и реалистами о природе Универсалий) и

заканчивая современностью, есть не что иное, как становление философии как теории всеобщего. А вся многолетняя дискуссия между материалистами и идеалистами, дуалистами и плюралистами есть, по сути, отражение соотношения реально всеобщего и всеобщего в сознании и познании. Это следствие того, что предмет философии составляет не просто всеобщее, а такое, которое связано с отношением к нему человека.

Спрашивается, можно ли это знание в форме всеобщего выразить через конечное, единичное, а тем более в схемах, тестах и т. д.? Любой математик подтвердит, что по отношению к бесконечности все утверждения о мире будут одинаково неполны. Еще Николай Кузанский говорил о тождестве противоположностей в бесконечности вплоть до совпадения в ней абсолютного минимума и абсолютного максимума. Если применить это заключение к познавательному процессу, получится, что по отношению к предельно-всеобщим суждениям полярные противоположности теряют свою альтернативность и дихотомичность, особенно в плане истинностно-ценностных характеристик. Поэтому всякое утверждение о мире, которое выносится для оценки всеобщего в подобных тестах, будут одновременно конструктивно-ценным, но одинаково недостаточным.

Может потому так низки показатели всех форм тестирования по философии, что мы задаем изначально невыполнимую задачу охватить примерами и фактами всеобщее?

Всеобщее даже нельзя определить так же, как мы определяем конечное, общее и единичное. Хотя бы потому, что само слово «определить» означает ограничить пределы чего-то. А как можно ограничить пределы всеобщего? Для этого не подходит ни один из традиционных, апробированных науками способы определения:

– для всеобщего не подходит так называемые индуктивные способы определения, поскольку любая индукция всегда ограничена опытом, возможностями человека и т. д.;

– не подходят также всевозможные структурно-аналитические методы, так как любая структура также окажется недостаточной;

– неэффективны и всевозможные генетические способы, указывающие на специфику способов образования, поскольку всеобщее вообще не имеет ограниченной пространственно-временной метрики;

– для этого даже не подходит классический, дедуктивный способ определения через подведение определяемого под более широкую категорию (типа «Жучка есть собачка» или «Круг – это фигура»), поскольку всеобщее не то оно и всеобщее, что «не под что подводить».

Конечно же, сказанное о философии как знании о всеобщем не означает, что этот момент должен выделяться в качестве единственного в характеристике философии. Именно так поступают многие справочные издания, которые отмечают, что философия – наука о всеобщих закономерностях развития природы, общества и мышления [см., напр., 11]. Нам представляется, что подобное ограничение содержательной предметности философии игнорирует многоаспектность философской проблематики, особенно в тех направлениях, которые выражают

антисциентистские модели аргументации, не в полной мере укладываемые в структуры рациональности. Действительно, как быть при таком подходе с богатейшей палитрой экзистенциальной проблематики, этики, эстетики, религиоведения и т. д., изначально входящие в структуру философского знания?

3. Есть еще одна причина, по которой философия не может изучаться в рационально-формализованном, схематизированном виде, на что ориентируют нас современные информационные технологии в образовании. Философия всегда предполагает трансцендирование. Трансцендентное (от лат. *transcendere* – переступить) – выходящее за пределы индивидуального и коллективного опыта. Оно далеко не всегда открывается в структурах рациональности и требует выхода за ее пределы. Именно трансцендирование хотя и не дает содержательно точного и конкретного знания, как научно-познавательная рациональность, но может выявить такие нюансы бытия, которые недоступны традиционным формам постижения мира и человека. «Правда науки и трезвого, рационального восприятия и постижения мира, – отмечает в связи с этим С. Л. Франк, – оказывается производной, частичной и лишь в этом смысле неадекватной правдой. Подлинную Правду нам открывает лишь философия – установка, в которой рациональность, направляясь на самое себя, тем самым трансцендирует через саму себя и опирается на общее и вечное откровение реальности как Трансрационального, Непостижимого» [12, с. 28].

Человек, как бы ни развивался его интеллект и основанная на нем рациональная наука, всегда будет окружен непостижимым; мы постигаем лишь определенные пласты окружающего и своего внутреннего мира. Но там, где разум обнаруживает свою недостаточность и ограниченность, способно помочь трансрациональное, через механизмы которого мы доходим до первооснов мира и души.

Трансцендирование – это и есть философствование. Как отмечает В. Д. Губин, философия возникает как языково-фиксированное сообщение об опыте трансцендентного и как обмен этим опытом от экзистенции к экзистенции. Ее истины могут быть переданы только конкретно трансцендирующим, то есть тем, кто этот опыт в каком-либо виде испытал или сейчас находится в состоянии этого опыта.

Там, где мысль не трансцендирует, нет философии, а есть предметное познание через науку или интеллектуальную забаву. Но там, где трансцендирует, неизбежно возникает непонимание, поскольку всякое сообщение выражено все время предметно. Все, что пережито в таком опыте, адекватно передать невозможно – это всегда будет не то, не самое главное, не самое основное, о чем хотелось бы рассказать [4, с. 127–128].

Постижение всеобщего, о котором речь шла выше, невозможно без использования механизмов трансцендирования. Согласно Э. Левинасу, известному авторитету в этом вопросе, трансцендентное – это такая метафора, которая составляет необходимое условие нашей жизни, и оно не есть простое понятие, поскольку всякое понятие оставляет возможность интерпретировать его как трансцендентальное конструирование. Трансцендентное – это иное, которое не просто находится в другом месте. О нем можно сказать, как об идеях Платона, что они не находятся ни в каком месте. Это не формальная инаковость, она не является ни простой изнанкой



---

идентичности, ни инаковостью, призванной сопротивляться тождественному; она предшествует любой инициативе, любому властному поползновению со стороны сознания. Инаковость метафизического иного не ограничивает человека, поскольку, ограничивая его, оно не было бы иным. Метафизическая инаковость достигается путем крайнего преувеличения тех совершенств, бледной копией которых мы располагаем на этом свете [7, с. 78].

4. Из сказанного вытекает еще одна особенность философского знания, укрепляющая нас в уверенности в невозможности формализации и «тестизации» философии и ее преподавания. Как мы уже отмечали, в философии не действуют привычные нам критерии истинности. Ведь философия не только форма научно-теоретического знания, но и форма мировоззрения. Поэтому философские утверждения, кого бы они ни касались, лишены привилегии истинности. Любое мировоззрение глубоко лично, уникально, оно не укладывается в прокрустово ложе каких-либо общезначимых схем. Тем более неверно оценивать одну мировоззренческую позицию как истинную, а другую – как неистинную. Скажем больше, в философии не может быть неистинных систем. Разговор может идти лишь об индивидуальных предпочтениях и убеждениях. И задача научного анализа той или иной философской системы должна сводиться не к ее «опровержению», а к нахождению и пониманию рациональных и конструктивных смыслов. Поэтому каждый из философов может сказать о себе словами А. Ф. Лосева: «Что же со мной делать, если я не чувствую себя ни идеалистом, ни материалистом, ни платоником, ни кантианцем, ни гуссерлианцем, ни рационалистом, ни мистиком, ни голым диалектиком, ни метафизиком. Если даже эти противоположения часто кажутся мне наивными. Если же обязательно нужен какой-то ярлык и вывеска, то я, к сожалению, могу сказать только одно: я – Лосев! Все прочее будет неизбежной натяжкой, упрощением и искажением, хотя и не так трудно уловить здесь черты длинного ряда философских систем, горячо воспринятых в свое время и переработанных когда-то в молодом и восприимчивом мозгу» [8, с. 356].

Согласитесь, если придерживаться такой позиции в понимании плюрализма в философии, то оценивать один вариант теста как правильный, а другой – как неправильный (на чем и построена вся методология тестирования) некорректно, да и не в интересах студента.

5. Следующий аргумент не в пользу набирающей свои обороты практики повсеместного тестирования в преподавании философских дисциплин. Мировоззрение человека – это не только массив его знания, но и убеждения, ценностные ориентации, идеалы, нормы, верования и т. д. Без этих составляющих мировоззрения духовность человека и общества не приобретают свою целостность и функциональность.

Особое значение имеют в этой структуре мировоззрения убеждения человека. Знания сами по себе непосредственно не могут стать основой человеческой активности, базой для определенной поведенческой модели. Если бы между знанием и поведением была непосредственная связь, то достаточно было бы научить современного человека тому, что и как делать и поступать, и проблема воспитания

была бы решена. В течение последних десятилетий мы так и делали и в итоге сформировали человека, много знающего, но поступающего, мягко говоря, совершенно по-другому. Это говорит о том, что между знанием и поведением, между знанием и образом жизни есть очень важный посредник и «передающее звено» – убеждения как венец всякого мировоззрения.

Убеждения – это такая устоявшаяся система взглядов, которая не только упрочилась в сферах рациональности, но и в более глубоких сферах – в подсознании, интуиции, и при этом они окрашены чувствами и эмоциями.

Согласитесь, существующая практика тестирования студентов ориентирована на усвоение определенной суммы знаний и только. А в какой мере знания становятся убеждениями человека, являющимися базой определенной социальной позиции студента, в этих тестах и речи нет. Да это и невозможно через исключительно рациональные механизмы усвоения формализованного знания.

6. Еще один момент, указывающий на недостаточную эффективность использования некоторых сторон информационных технологий в преподавании философии и в гуманитарном познании в целом. Он связан с необходимостью различения в глобальном информационном пространстве процедур объяснения и понимания.

Известно, что понимание не сводится к познанию и объяснению, хотя они тесно взаимосвязаны между собой. Понимание, как правило, связано с осмыслением человеком сущности тех или иных процессов и определением своего отношения к ним. «Понимание как реальное движение в смыслах, практическое владение этими смыслами сопровождает всякую конструктивную познавательную деятельность» [5, с. 17]. Понимание – это всегда поиск смыслов, а оно возможно только в общении, в диалоге, коммуникации. Именно таким образом раскрывается тайна человеческого понимания у основоположников герменевтики Шлейермахера, В. Дильтея. Г. Гадамера, П. Рикера, а у Хайдеггера оно выступает в качестве специфически человеческого отношения к действительности.

Отсюда еще другая особенность понимания, которая состоит в том, что оно не может задаваться какой-то внешней установкой, или авторским замыслом, или определенной идеологией, или однозначным культурно-историческим стандартом. Поэтому любое понимание неотделимо от самопонимания, оно сопряжено с процессами внутреннего осмысления того или иного феномена.

Тестовая форма преподнесения гуманитарного знания, где предполагается выбор одного, двух или нескольких вариантов правильного ответа, к сожалению, не стимулирует развитие механизмов понимания. Она больше формирует одноплоскостную, линейную культуру, одномерный взгляд на мир, заданный тем или иным авторским замыслом. Явления культуры невозможно оценивать в двоичной системе исчисления. Культура многомерна, поэтому она требует многомерного видения, которое и лежит в основе человеческого понимания. Способствуют ли тестовые методики формированию такой культуры и такого понимания у студентов? Думаем, что не совсем.

Университет – образовательное учреждение, призванное давать универсальное

образование, формировать интеллигента в подлинном смысле этого слова. Согласитесь, интеллигентность – это далеко не галстук и шляпа в одежде; это, прежде всего, определенный тип многомерного мышления, это способность в разных культурных контекстах оценивать одно и то же явление. Подобные оценки могут быть различными в своих истинностных характеристиках и даже полярно противоположными. Бывает даже, когда ложное в формально-логическом смысле может быть истиной в конкретно-историческом...

В своей работе «История и истина» П. Рикер отмечает, что видение истории возможно по двум направлениям:

а) путем поиска связного общезначимого смысла в истории, как это делали Кант, Гегель и другие;

б) путем диалога самобытных культур и философских концепций.

Первые, возвеличивая разум и логику истории, отказываются от всего индивидуального, не поддающегося систематизации, исключительного. Вторые «вместо того, чтобы искать масштаб и систему», «ищут интимное и своеобразное», между которыми возникает диалог, а значит, решается проблема понимания [10, с. 53].

Наверное, подлинная философская культура состоит в умении гармонично сочетать в себе оба пути, раскрывая диалектику общего и особенного в явлениях и истории.

Согласитесь, если первый путь – через поиск общезначимого и закономерного в явлениях – еще поддается определенной формализации и систематизации, «тестизации», то второй путь не приемлет никакой строгой категоризации. Это значит, что любой тезис в подобных суждениях будет одинаково односторонним и неполным.

7. Еще одно сомнение в эвристических возможностях практики тестирования и количественного мониторинга философского знания связано с тем, что в философском мировоззрении реализуется не только познавательное отношение к миру, но и оценочное. Существует определенная система ценностей, которую человек и общество признают как повелевающий императив над собой. Они связаны с отношением человека к явлениям мира, и именно они определяют все поступки, взаимоотношения людей, на их базе формируются различные нормы, идеалы, представления о добре и зле, прекрасном и безобразном и т. д.

С сожалением должны отметить, что существует определенный разрыв между познавательным и оценочным подходом к миру. Не секрет, что очень часто одним из критериев «научности» выдвигается автономия от интереса, от ценностного аспекта, и наоборот, когда говорится о ценностном аспекте, якобы не может быть разговора о научности. Или то, или это. Нет. Наука в качестве одного из фундаментальных своих критериев должна содержать ценностный аспект. Это касается и естественных, и технических, и, тем более, гуманитарных наук. Кто знает, насколько уменьшились бы, например, разрушительные аспекты развития науки и техники, если бы ценностный подход изначально присутствовал в творческом поиске и к этому выводу будущие и настоящие энштейны и сахаровы приходили бы не перед фактом

трагедийной их конфликтности перед собой и совестью и не перед фактом, когда необратимый ход прогресса дает свои плоды, в том числе разрушительные?

Следует отметить, что само понятие философско-методологической культуры ученого, инженера в современных условиях становится более глубоким и емким; оно включает не только высокую эрудицию в своей профессиональной сфере, но и знакомство с тенденциями развития мировой философии, и серьезный интерес гуманистическим, ценностным, этико-эстетическим параметрам собственной профессиональной деятельности. И, как справедливо отмечал М. Планк, «значение научной идеи часто коренится не в истинности ее содержания, а в ее ценности. В отношении этих идей имеет смысл не вопрос „истинно или ложно?“, а вопрос „ценно или неценно для науки?“» [6, с. 215].

Способствует ли внедрение формализованных методик преподавания философии приобщению студентов к навыкам ценностного измерения хотя бы в пределах своей будущей профессии? Мягко говоря, не совсем. И одна из главных причин такой ситуации в системе высшего образования – это «научоподобное», субъектно-объектное его преподавание. Такая философия, уподобленная схемам науки, как в свое время отмечал выдающийся советский философ М. Мамардашвили, должна быть запрещена в системе образования. Преподавание философии в форме субъектно-объектной связи, где на одном полюсе – преподаватель как носитель абсолютной истины в философии, а на другом – слушатель, которому остается ловить «жареных рябчиков абсолютной истины», есть только средство распространения единомыслия по тем или иным мировоззренческим стандартам. Всевозможные модные тестовые модели преподавания философии только усугубляют ситуацию. Такая философия действительно должна быть запрещена в структурах образования. Философия как свободное сосуществование различных форм мировоззрения должна преподаваться, изучаться только в форме субъектно-субъектного диалога, и только таким образом возможна подлинная философия как упорядоченное с помощью всеобщих понятий, но на основе личного опыта мировоззрение.

#### Литература:

1. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2-х т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1976.
2. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3-х т. Т. 3 / Г. В. Ф. Гегель.
3. Гейзенберг В. Г. Шаги за горизонт / В. Г. Гейзенберг. – М., 1987.
4. Губин В. Д. Философия: актуальные проблемы : учебное пособие / В. Д. Губин. – М., 2005.
5. Загадка человеческого понимания. – М., 1991.
6. Кезин А. В. Научность: эталоны, идеалы, критерии / А. В. Кезин. – М., 1985.
7. Левинас Э. Избранное: тотальность и бесконечное / Э. Левинас. – М.-СПб., 2000.
8. Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение / А. Ф. Лосев. – М., 1995.
9. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства и другие работы / Х. Ортега-и-Гассет. – М., 1991.
10. Рикер П. История и истина / П. Рикер. – СПб., 2002.
11. Философский словарь. М., 1986; Словарь иностранных слов. М., 1986.
12. Франк С. Л. Непостижимое / С. Л. Франк. – М., 1990.