

**Байлук Владимир Васильевич,**

доктор философских наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru

**МЕТОДЫ ЕДИНСТВА ВЕРЫ И СОМНЕНИЯ,  
КРИТИКИ И САМОКРИТИКИ И УБЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВА  
РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** вера; сомнение; самокритика; убеждения; творческая деятельность; креативность; педагоги; студенты; педагогическая психология.

**АННОТАЦИЯ.** В статье впервые в педагогической литературе методы единства веры и сомнения, критики и самокритики и убеждения исследуются в их взаимосвязи и рассматриваются как средства самоопределения личности и развития ее креативности. Вера – особое состояние сознания субъекта, возникающее на основе информации об объекте и выражающееся в определенном принятии их возможности сохранять свою ценность и в будущем выступать мотивом его деятельности (религиозная вера предметом исследования не является). Следует выделять: гносеологические объекты веры (связаны с уверенностью в истинности образов сознания) и онтологические (бытийные) объекты веры (связаны с уверенностью в ценности нормативной составляющей деятельности). Ведущая роль в веровательном отношении человека к миру принадлежит его вере в себя. Исходным пунктом формирования уверенности педагогов и студентов в успешности своей деятельности является правильный выбор ими своей профессии. Сомнение – неуверенность в истинности чего-нибудь. Сомнение соотносится и с верой, и с истиной. Как и в вере, следует выделять два вида сомнения: когнитивное (сомнение в истинности образов сознания) и бытийное (соответствие субъекта деятельности ее нормативным требованиям). Сомнение выступает как мерило веры и как способ ее созидания и разрушения. В педагогике понятия «веры» и «сомнения» и метод их единства не используются. Следствие этого – распространение в педагогической практике передачи педагогами знаний студентам догматическим методом, ориентированным на их заучивание. Альтернатива этого метода – креативный метод, основанный на доказательстве педагогами студентам истинности передаваемых знаний и их личностной ценности для них. В статье предложена концепция превращения знаний студентов в их убеждения на основе принципа истины. В познании педагогов и студентов «работает» прежде всего метод когнитивного убеждения, в практике убеждение «работает» прежде всего как метод воспитания. Основным средством развития креативности студентов является их самоубеждение на основе диалектики веры и сомнения и объективной критике. Сомнение воздействует на веру посредством объективной критики. Объект когнитивной критики – то в содержании сознания, что неадекватно объекту познания, а объект бытийной критики – то в практической деятельности субъектов, что не соответствует предъявляемым к ним нормативным требованиям. Особым видом критики является критика критики (критика одним субъектом критики его другим субъектом). Рассматриваются требования, которые предъявляются к критике и самокритике педагогов и студентов. В образовательных стандартах подвергается критике компетенция «способность к педагогическому мышлению».

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Байлук, В. В. Методы единства веры и сомнения, критики и самокритики и убеждения как средства развития креативности педагогов и студентов / В. В. Байлук. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 50-65. – DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_06.

**Bayluk Vladimir Vasilievich,**

Doctor of Philosophy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**METHODS OF UNITY OF FAITH AND DOUBT,  
CRITICISM AND SELF-CRITICISM AND BELIEF AS A MEANS  
OF DEVELOPING THE CREATIVITY OF TEACHERS AND STUDENTS**

**KEYWORDS:** Vera; doubt; self-criticism; beliefs; creative activity; creativity; teachers; students; pedagogical psychology.

**ABSTRACT.** In the article, for the first time in the pedagogical literature, the methods of the unity of faith and doubt, criticism and self-criticism and belief are investigated in their interconnection and are considered as a means of self-determination of a person and the development of his creativity. Faith is a special state of consciousness of a subject that arises on the basis of information about an object and is expressed in a certain acceptance of their ability to preserve their value and in the future act as a motive for its activity (religious faith is not the subject of research). It should be emphasized: epistemological objects of faith (associated with confidence in the truth of images of consciousness) and ontological (existential) objects of faith (associated with confidence in the value of the normative component of activity) The leading role in a person's belief in the world belongs to his belief in himself. The starting point for the

formation of confidence of teachers and students in the success of their activities is the correct choice of their profession. Doubt is uncertainty about the truth of something. Doubt is related to both faith and truth. As in faith, two types of doubt should be distinguished: cognitive (doubt about the truth of the images of consciousness) and existential (compliance of the subject of activity with its normative requirements). Doubt acts as a measure of faith and as a way of building and destroying it. In pedagogy, the concepts of “faith” and “doubt” and the method of their unity are not used. The consequence of this is the dissemination in pedagogical practice of the transfer of knowledge by teachers to students by a dogmatic method focused on memorizing them. An alternative to this method is a creative method based on teachers proving to students the truth of the transmitted knowledge and their personal value for them. The article proposes the concept of transforming students' knowledge into their beliefs based on the principle of truth. In the cognition of teachers and students, first of all, the method of cognitive persuasion “works”; in practice, persuasion “works” primarily as a method of education. The main means of developing students' creativity is their self-belief based on the dialectic of faith and doubt and objective criticism. Doubt affects faith through objective criticism. The object of cognitive criticism is in the content of consciousness, which is inadequate to the object of cognition, and the object of existential criticism is in the practical activities of the subjects, which does not correspond to the normative requirements imposed on them. A special type of criticism is criticism of criticism (criticism by one subject of criticism by another subject). The requirements for criticism and self-criticism of teachers and students are considered. In educational standards, the competence “ability to pedagogical thinking” is criticized.

**FOR CITATION:** Bayluk, V. V. (2021). Methods of Unity of Faith and Doubt, Criticism and Self-Criticism and Belief as a Means of Developing the Creativity of Teachers and Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 50-65. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_06.

**В** настоящее время основными средствами развития креативности студентов в образовательной деятельности педагогов являются проблемные методы, методы педагогической игры и дискуссии. Но их возможности в выполнении этой функции ограничены, т. к. ориентируют студентов на решение преимущественно тех проблем, которые перед ними ставят педагоги. Но студенты должны учиться решать не только подобные проблемы, но и те, которые они ставят самостоятельно, и не только в учебно-познавательной деятельности, но и в научной и учебно-практической. А в глобальном плане – ставить и решать проблемы, связанные со своей целостной жизнедеятельностью, с самоопределением в сфере всех своих Я – Я мировоззренческого, нравственного, правового, эстетического, коммуникативного, семейно-полового, бытового и др. [5, с. 46-93]. Самоопределение педагогов и студентов находит свое выражение в их самодетерминации, автономности, самостоятельности, в нем раскрывается то, как внешняя социокультурная и природная детерминация личности, преломляясь в ее самости, в содержании ее внутреннего мира, трансформируется в ее индивидуализированную деятельность. Коротко говоря, посредством самоопределения раскрывается тайна того, как человек, живя в детерминированном мире, способен становиться творцом, свободной личностью, быть самим собой. Поскольку самоопределение личности (педагогов и студентов) связано с решением новых проблем, однозначного решения не имеющих, то оно всегда предполагает выбор определенного варианта решения. Вследствие этого, самоопределение личности – всегда творческий процесс. Поэтому самоопределение субъектов образовательного процесса, с одной стороны, выступает как

фактор развития их креативности, а с другой – развитие их креативности выступает как необходимое условие их самоопределения. Именно в силу этого самоопределение педагогов и студентов выступает как непосредственное основание их продуктивной самореализации. Знания же в этом процессе выступают как «строительный материал».

Всеобщим или универсальным средством самоопределения личности и развития ее креативности, на наш взгляд, являются методы единства веры и сомнения, критики и самокритики и убеждения. В известной нам литературе эти средства развития креативности личности в их единстве не рассматривались в целом, ни в педагогической деятельности, в частности.

Начнем с определения понятий «вера» и «сомнение». В литературе их единая трактовка отсутствует. Так, например, в «Философском словаре» (М., 1986) читаем: **«Вера – состояние субъекта, тесно связанное с духовным миром личности, возникающее на основе определенной информации об объекте, выраженное в идеях или образах, сопровождающееся эмоцией уверенности и рядом других чувств и служащее мотивом, стимулом и ориентиром человеческой деятельности»**. В «Словаре по социальной педагогике» (М., 2002) вера определяется **«как особое состояние психики, заключается в полном и безоговорочном принятии человеком каких-либо сведений, текстов, явлений, событий или собственных представлений и умозаключений, которые могут выступать в дальнейшем основой его «Я», определять некоторые из его поступков, суждений, норм поведения и отношений»**. В этом определении веры вызывает возражение сведение ее к безоговорочному при-

нению субъектом объекта веры. В действительности вера характеризуется определенной степенью своего проявления: например, твердая или слабая вера во что-нибудь или в кого-нибудь. В свете сказанного неприемлемым является и определение веры в «Толковом словаре русского языка» (М., 1997). **«Вера – убежденность, глубокая уверенность в ком-чем-нибудь»**. Мы будем исходить из следующего определения понятия «вера»: **«Вера – особое состояние сознания субъекта, возникающее на основе информации об объекте и выражающееся в определенном принятии их возможности сохранять свою ценность и в будущем выступать мотивом его деятельности»**. Из этого определения веры следует: 1) вера всегда предполагает наличие у субъекта веры определенного знания о положительной составляющей объекта веры (напр., о порядочности человека, в которого мы верим); 2) вера предполагает возможность сохранения ее ценности и в будущем; 3) принятие субъектом веры ценности составляющей объекта веры сопровождается положительными чувствами, которые выступают мотивами его деятельности.

В русском языке существует целый ряд слов, производных от слова «вера»: «верный», «верность», «дове́рие», «надежда», «уверенность», «неверие», «неуверенность», «самоуверенность», «убежденность», «убеждение» и другие. Верный – соответствующий истине, правильный, точный; надежный, прочный, стойкий. Верность – стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга. Дове́рие – уверенность в чьей-либо добросовестности, искренности, в правильности чего-нибудь. Надежда – вера в возможность осуществления чего-нибудь радостного, благоприятного (отметим, что надежда появляется после многих неудачных попыток достичь этого. Отсюда выражение «Надежда умирает последней»). Уверенность – твердая вера в кого-что-нибудь, убежденность. Самоуверенный – слишком уверенный в самом себе, в своей непогрешимости. Убежденный – твердо уверенный в чем-нибудь; выражающий уверенность. Убеждение – прочно сложившееся мнение, уверенный взгляд на что-нибудь, точка зрения [15].

При самом общем подходе, видимо, можно выделить: 1) гносеологические (когнитивные) объекты веры, связанные с уверенностью в истинности образов сознания в любом познании и 2) онтологические (бытийные) объекты веры, одни из которых связаны с нормативной деятельностью отдельных индивидов и различных субъектов общества в виде социальных структур (учреждений, предприятий, партий и госу-

дарства), а другие – с надежностью созданных в обществе материальных объектов (зданий, различных видов техники и т. д.). Надежный означает: 1) внушающий доверие, верный; 2) прочный, крепкий, хорошо сработанный. Но подобное разделение объектов веры относительно, т. к. в основании онтологических объектов веры лежат знания. При этом принципиально важно учитывать то, что в основании и гносеологических и онтологических объектов веры может лежать не только истинное знание, но и ложное: в познании – в виде заблуждений, ошибок; в общественной практике – как в виде заблуждений, так и в виде дезинформации, сознательного распространения лжи СМИ, сокрытия дефектов при создании материальных объектов и т. д. И люди верят и могут верить и в заблуждения, и в ложь, принимая их за нечто истинное. Поэтому есть основания для выделения веры истинной и веры ложной. Следует также выделять веру слепую, иррациональную и веру осознанную, рационально обоснованную. Хасидический раввин Йехиэль Михл (1725–1785) считал, что **«есть два вида веры: простая вера, которая принимает слово и ждет его исполнения, и деятельная вера, которая участвует в исполнении того, чему надлежит быть»**.

Противоположностью рассмотренному содержанию веры является вера в виде верования или религиозной веры (вера в последнем ее значении предметом нашего исследования не является).

Веровательное отношение человека к миру многогранно. При этом, на наш взгляд, ведущая роль в структуре этого отношения принадлежит вере человека в самого себя, проявляющейся в уверенности в своих возможностях, силах, в достижении поставленных перед собой целей. **«Человек лишь там чего-то добивается, где он верит в свои силы»** (Л. Фейербах, немецкий философ, 1804–1872). Непосредственное основание веры в себя – оптимистическая установка, связанная с ожиданием в будущем положительных результатов. Ведь фактически от того, как мы настроены в отношении своей жизнедеятельности, зависит то, какие мы будем в ней получать результаты. Или по-другому: «Как мы будем относиться к жизни, так и жизнь будет относиться к нам».

Считается, что вера человека относится к одному из самых сильных человеческих чувств, т. к. является катализатором практически всех его психических, духовных и физических сил, основным источником энергии при достижении успеха. **«Самая главная составляющая часть успеха, – пишет К. Тернер, – это абсолютная уверенность в правоте своего дела и**

**целеустремленность, а любой настоящий успех всегда начинается с того, что человек обретает веру в себя»** [20, с. 106]. Поэтому любой проект будущей деятельности без веры в его реализацию мертв. По данным некоторых исследований, успехи людей на 30–40%, а то и больше, зависят от веры в самих себя [4, гл. 13]. Вследствие этого одним из самых отрицательных измерений человека является его неверие в себя.

Исходным пунктом формирования уверенности в своей деятельности педагогов и студентов, на наш взгляд, является правильный выбор ими своей профессии, т. е. профессиональное самоопределение в соответствии со своим призванием. **«Призвание – качество личности, формирующееся на основе интереса к определенной деятельности, стремления выполнять ее и появления способности к ней. Деятельность по призванию помимо внешнего результата дает и внутренний – чувство удовлетворения результатом и самим процессом деятельности»** [19] **«...от правильного выбора этой деятельности, отмечает Е. П. Ильин, и ее эффективного осуществления зависит счастье человека, его положение в обществе, материальный достаток, физическое и психическое здоровье. Между тем практика показывает, что первый выбор профессии, осуществляемый человеком в молодом возрасте, часто по наитию, оказывается неудачным. Многие не решаются сменить профессию, особенно если это связано с получением второго высшего образования, и вынуждены в течение десятилетий выполнять работу, которая им не по душе [12, с. 9]. При этом вследствие неудовлетворенности, сознания внести в работу элементы творчества огромный ущерб терпит и сама личность: у нее пропадает желание совершенствоваться в профессии, снижается производительность труда, вероятны и деформации в психологическом самочувствии. Поэтому абитуриент (будущий педагог) среди выделяемых в литературе таких типов профессий, как «дело-производство», «литература и искусство», «наука», «природа», «техника», «рабочие профессии», «романтические профессии» (геолог, моряк, рыбак и др.), «человек-человек», должен выбрать профессию в последнем типе. Для профессии этого типа выделяют такие профессионально важные качества (ПВК), как: доброжелательность, такт, общительность, эмоциональная устойчивость, самообладание, выдержка, чуткость, отзывчивость, сопереживание (эмпатия), самостоятельность, социальный интеллект, честность, выразительность речи, экспрессия**

лица и поведения, настойчивость. То или иное знание будущим педагогом этих качеств при поступлении в педвуз и развитие на их основе профессиональных компетенций – это одновременно и формирование веры в свои возможности, в успешность будущей профессиональной деятельности. Сказанное здесь полностью относится и к тем студентам, которые осуществили выбор профессии в соответствии со своим призванием во всех других типах профессий. **«Без разумной веры в собственные возможности нельзя рассчитывать на успех. Лишь поверив в свои силы, мы можем чего-то добиться. Уверенность в своих силах и способностях – залог успеха»** [14, с. 7]. Принципиальное значение правильного выбора каждым абитуриентом будущей профессии состоит прежде всего в том, что это выбор постоянного совершенствования в своей профессии, развития своей креативности, веры в свое профессиональное «Я».

Но самоопределение педагогов и студентов как творческий процесс поиска «личной истины» в их предметном, оценочном и проектном познании мира и самих себя практически никогда не осуществляется линейно, однозначно, он всегда проходит через колебания, противоречия, заблуждения, ошибки, сомнения.

Что представляет собой сомнение? **«Сомнение – это колебаться, не решаться, думать надвое, не доверять, не верить»** [10]. **«Сомнение – это неуверенность в истинности чего-нибудь, отсутствие твердой веры в кого-, что-нибудь»** [15]. Под сомнением **«принято понимать... расшатывание той или иной предполагаемой истины»** (Г. Гегель, немецкий философ). **«Сомнение – неуверенность в истинности чего-нибудь, отсутствие твердой веры в кого-, что-нибудь; затруднение, недоумение при разрешении какого-нибудь вопроса»** [19]. Из этих определенных следует то, что, во-первых, вера и сомнение – это диалектические противоположности, которые и взаимопологают и взаимоисключают (отрицают) друг друга; во-вторых, сомнение, с одной стороны, соотносится с верой, а с другой – с истиной. Именно вследствие этого, сомнение выступает одним из важнейших способов, инструментов как репродуктивного, так и продуктивного познания педагогами и студентами мира и самих себя, в том числе познания, связанного с поиском своего истинного пути в жизни, с самоопределением. Поэтому неудивительно, что многие выдающиеся мыслители прошлого (М. Монтень, Ф. Бэкон, Р. Декарт, Д. Юм и др.) считали сомнение одним из

главных средств исследования философа. **«Мы, – писал, например, М. Монтень, – умеем сказать с важным видом: „Так говорит Цицерон“ или „Таково учение Платона о нравственности“ или „Вот подлинные слова Аристотеля“.** Ну а мы-то сами, что мы скажем от своего имени? Каковы наши собственные убеждения? Каковы наши поступки? А то ведь это мог бы сказать и попугай». М. Монтень призывал высоко ценить самостоятельность мышления и не идти слепо за авторитетами. И не только в философии, но и в любой науке, в любом познании невозможно достигать истинного знания, не сомневаясь. Это обусловлено, прежде всего, природой человеческого познания, относительной истинностью знаний, существованием различных подходов к решению одних и тех же проблем, постоянным выдвиганием все новых гипотез, сомнением в них и их отвержением или, наоборот, подтверждением. А разве можно достигать каких-то новых результатов во всех других видах человеческой деятельности (в политике, семейной жизни, самооздоровлении и т. д.), никогда не сомневаясь в истинной целесообразности того, что существует в жизни людей. Сомневаться – это всегда сомневаться в ком-то или в чем-то, в возможности познания мира или самого себя, в истинности определенной идеи, порядочности человека, в правильности своего поступка, в возможности достижения успеха и т. п. Человек без сомнения – это робот.

Все сказанное позволяет сделать вывод: сомнение – такое же атрибутивное неотъемлемое свойство деятельности человека, как и его вера. **«Сомнение – это критерий веры»** (Н. Г. Зейме, немецкий демократ, 1763–1810).

**«Сомнение должно быть не более чем бдительностью. Иначе оно может быть опасным»** [Г. К. Лихтенберг, немецкий физик, публицист, 1742–1799).

**«Сомнение должно быть целиком направлено на то, чтобы достичь уверенности...»** (Р. Декарт, французский философ, математик, физик, физиолог, 1596–1650). **«Там, где кончается сомнение, кончается наука»** (П. П. Капица, советский физик, 1894–1984). Всем известно выражение **«В сомнениях рождается истина»**, **«но, – заметил российский ученый И. Н. Шевелёв, – может быть в них и утоплена»**.

Если все то, в чем сомневаются люди в своей жизни, как-то классифицировать, то, как и в вере, можно выделить два вида сомнения: сомнение познавательное, или гносеологическое и сомнение бытийное, или онтологическое. Познавательное сомнение

выступает как сомнение в истинности, правильности субъективных образов сознания человека (идей, суждений, теорий, художественных образов, мнений, эмоций и т. д.). Когда выдающегося физика А. Эйнштейна спросили, каким образом он открыл теорию относительности, то он ответил: **«Усомнившись в аксиоме»**. **«Сомнение – граница человеческого познания, которую переступает лишь слепая вера»** (А. Шамиссо, немецкий писатель, ученый-натуралист, 1781–1838). При этом масштабы гносеологического сомнения находятся в прямой зависимости от того объема знаний, которыми творчески овладел человек (знания, усвоенные посредством механического запоминания, сомнение не иницируют). **«Чем меньше знаем мы, тем меньше сомневаемся; чем меньше открыл, тем меньше видишь, что остается открыть»** (А. Тюрго, французский философ-просветитель, экономист, государственный деятель, 1727–1781). **«Тот, кто ничего не знает, ни в чем и не сомневается»** (Р. Котгрейв, английский философ, умер около 1634). Онтологическое сомнение – это сомнение в правильности, целесообразности процессов, событий, явлений, реальной общественной жизни и жизни индивидуальной (своей и других людей) и в надежности материальных объектов.

Сомнение первоначально возникает в виде чувства неуверенности в чем-либо или в ком-либо, как довольно смутное, еще не очень явное и мало осознанное впечатление, как бы сигнализирующее: «что-то здесь не так», «что-то не то». Появляется то, что называют ощущением какой-то неопределенности, проблемной ситуации. Затем следует их осмысление, проявляющееся в виде способности выявить заблуждения, ошибки, логические противоречия в знаниях, оценках, проектах. Завершается осмысление проблемной ситуации формированием разного рода познавательных и практических проблем. Поэтому усомниться в чем-либо или в ком-либо – значит поставить вопрос, сформулировать проблему, совершить акт опроблемливания. **«Опроблемливание сдвигает человека с дороги и ставит на распутье. В это самое непрочное из всех мест на Земле»** (П. С. Таранов, современный российский философ).

По своему содержанию сомнение может быть позитивным, продуктивным и негативным, деструктивным. Позитивное сомнение – это всегда мощный стимул, движущая сила любого творческого поиска, любого движения вперед, это та граница, по которой человек переходит от функционирования, от репродуктивной, рутинной деятельности, стереотипного мышления к раз-

витию, к продуктивной деятельности, к новому мышлению.

Непродуктивное же сомнение, по мнению немецко-американского психолога Э. Фромма, существует в виде установки, насквозь пропитывающей человеческую личность, так что собственно объект сомнения имеет лишь значение второстепенное. Это такое сомнение, которым интеллектуально и эмоционально окрашена вся жизнь человека. Для такого человека ни в одной области действительности не существует ничего, обладающего свойством достоверности; сомнению подвергается все, уверенности нет ни в чем. Гипертрофированное сомнение направлено как на объекты внешнего мира, так и на самого себя.

Скепсис – как способ отношения к жизни, видимо, является следствием одного из самых трудных состояний в жизни человека, т. к. ведет к разочарованию в ней, потере ее смысла, к скуке, отчаянию, депрессии. Специфическими проявлениями скепсиса являются такие черты характера людей, как подозрительность, недоверчивость, ревнивость и др.

Крайнему скептицизму противостоит догматизм. Догматизм (с греческого – мнение, учение, решение) – способ мышления, оперирующий неизменными понятиями, формулами, инструкциями и т. д. без учёта новых данных наук, специфических условий пространства и времени, т. е. игнорирующий принцип конкретности истины. **«Человек, не допускающий сомнений, подвержен множеству ошибок: он сам ставит границу своему уму, познание истины является наградой за мудрое недоверие к самому себе»** (К. Гельвеций, французский философ, 1715–1771). Догматизм – основание бюрократизма, который выражается в пренебрежении к существу дела ради соблюдения формальностей.

Как соотносятся вера и сомнение между собой? Вера имеет два полюса: полная вера (уверенность) во что-либо или в кого-либо; полное отсутствие (уверенности), полное неверие. А «жизнь» сомнения протекает в пространстве между верой и неверием, уверенностью и отсутствием уверенности. Сомнение – это своеобразное мерило веры человека. Поэтому ответить на вопрос о том, в какой мере человек верит во что-либо или в кого-либо – значит ответить на вопрос о том, в какой мере он сомневается в чем-либо или в ком-либо. Полная вера только тогда полная, когда у человека нет ни единой мысли о том, чтобы то, в чем он уверен, могло быть неправдой. Если же он хоть в какой-то мере сомневается в своей уверенности, то это уже не полная вера. Полное же неверие – это отсутствие всякой веры, господство сомнения.

Между этими полюсами веровательного отношения к миру и самому себе человек имеет дело с разного рода степенями проявления соотношения веры и сомнения: чем сильнее его вера, тем слабее сомнение, и наоборот, чем вера слабее, тем сомнение сильнее. При этом существенно отметить то, что сомнение в веровательном отношении человека выступает не только как мерило веры, но и как тот способ, посредством которого вера (уверенность) человека либо расширяется, разъезжается, разрушается, либо создается (последнее имеет место тогда, когда вера «атаку» сомнения «отбивает» полностью). В этом случае, как писал французский философ Ж. Э. Ренан (1822–1882): **«Сомнение – один из видов преклонения перед истиной»**.

На основе продуктивного сомнения строятся все веровательные отношения человека как к явлениям внешнего мира, так и к самому себе, осуществляется самоопределение в предметном, оценочном и проектном познании и в жизни человека в целом, формируются все его убеждения. Обусловлено это способностью сомнения продуцировать вопросы, ставить проблемы. А проблемы, как известно, – это то, что запускает любой процесс творчества. Потому сомнение – это одна из основных движущих сил развития креативности. **«Деятельность мысли возбуждается раздражением, вызванным сомнением, и прекращается, когда верование достигнуто; таким образом, достижение верования есть единственная функция мысли»** (Ч. Пирс, американский философ, логик, математик и естествоиспытатель, 1839–1914). **«Всякое знание исходит из сомнения и заканчивается верой»** (М. Эбнер-Эшенбах, австрийская писательница, 1830–1916).

Таким образом, самоопределение субъекта любой деятельности разворачивается через диалектику веры (уверенности) и сомнения, их взаимоотношение, взаимоотрицание и взаимопереходы друг в друга. Объективная взаимосвязь веры и сомнения в человеческой деятельности – основание метода единства веры (уверенности) и сомнения.

Диалектика веры и сомнения реализуется с помощью доказательства. Доказательство вообще – процесс обоснования объективной истинности или ложности различных знаний посредством познавательных или практических действий человека. Познавательное доказательство – это рассуждение, имеющее целью обосновать истинность или ложность какого-либо утверждения, которое называется тезисом. Суждения, на которые опирается доказательство, называются аргументами (основа-

ниями доказательства). Доказательство, устанавливающее истинность тезиса, называется доказательством, а доказательство, устанавливающее его ложность, – опровержением [21]. Материал, из которого строится спор субъекта с другими субъектами или с самим собой, называется аргументацией (приведение логических доводов, аргументов, фактов). А сам субъект в процессе доказательства выступает как аргументатор.

К любому доказательству истинности или ложности любого положения предъявляется ряд требований [1, с. 257-268]. Одним из основных является обязательность истинности, доказанности всех приводимых аргументов.

Теперь о проблеме соотношения веры и сомнения в педагогике и в педагогической деятельности. В категориальном и методологическом планах они не используются вообще, а употребление соответствующих слов в публикациях является редким. Метод единства веры и сомнения в педагогике тоже неизвестен. Вследствие этого возникает парадоксальная ситуация: метод убеждения используется, однако без учета диалектики веры и сомнения, но единство веры и сомнения, основанное на доказательстве, – универсальное средство как убеждения человека в уверенности в достижении успеха в своей деятельности, так и средство ее разрушения.

Отсутствие на вооружении у педагогов метода единства веры и сомнения, реализующегося посредством доказательства, далеко не безобидно, как может показаться на первый взгляд. Дело в том, что значительная часть научных знаний передается педагогами обучающимся (как в школе, так и в вузе) догматическим методом. **«Догматический метод – способ проработки учебного материала, при котором последний просто сообщается учащимся для усвоения как нечто незыблемое и неоспоримое, а учащиеся заучивают сказанное преподавателем и затем воспроизводят его слова по памяти или записи»** [19]. Ущербность этого метода в том, что студентами эти знания просто запоминаются без всякого доказательства их истинности и ценности для них. Вера в эти знания, если и возникает, то может быть только интуитивной, т. к. базируется на слепой вере в авторитет педагога или авторитет ученого, который так утверждает. **«Нам рассказывают о мире прежде, – отмечает У. Липман (американский публицист, общественный деятель, 1889–1974), – чем мы его увидим. Мы представляем себе большинство вещей прежде, чем мы познакомимся с ними на опыте. И эти предварительные представления руководят всем процессом восприя-**

**тия».** **«Почти все мнения, которые мы имеем, получили мы через авторитеты: мы верим, судим, действуем, живем и умираем на веру»** (П. Шаррон, французский философ и теолог, 1541–1603). При этом студенты догматически усвоенные знания могут и использовать, но они не могут объяснить того, почему эти знания обеспечивают положительный результат. При этом существует немалая вероятность того, что у таких студентов – будущих специалистов, догматически усвоенные знания со временем могут превратиться в догму (с греч. – бездоказательное положение). Догмы – положения, принимаемые за непреложную истину без доказательства и без учета конкретных условий. Такой работник может стать хорошим исполнителем, но без стремления к творчеству. Более того, в той организации, в которой он работает, он при внедрении нововведений, скорее всего, проявит себя как консерватор. Еще больше негативных последствий своей деятельностью будет вызывать выпускник вуза, усвоивший знания догматически, если он будет работать в системе управления. Ведь такие явления в этой сфере, как формализм и бюрократизм, своим основанием имеют догматически усвоенные знания.

Альтернативой догматическому методу передачи педагогами знаний студентам, на наш взгляд, является креативный метод. Его реализация предполагает: 1) доказательство педагогами студентам истинности всех тех знаний (предметных, нормативных и проектных), которые они передают им, и доказательство студентами этой истинности самим себе; 2) доказательство педагогами студентам личностной значимости для них научных знаний и доказательство студентами этой значимости (ценности) самим себе. Личностная ценность знаний для студентов выражается прежде всего в их способности обеспечивать достижение успеха в своей деятельности. Поскольку любое доказательство истинности знаний и их личностной значимости осуществляются через диалектику веры и сомнения, то само усвоение студентами научных знаний одновременно выступает и фактором развития их креативности и превращения этих знаний в убеждения.

Каковы условия (факторы) превращения научных знаний в их убеждения? В литературе выделены лишь некоторые из них [см., напр.: 18].

Но в педагогике в целом концепция формирования убеждений студентов, на наш взгляд, пока еще не разработана. Причина этого, прежде всего, в том, что в педагогике в должной мере не выявлена специфика педагогического содержания понятия «убеждение» и «метод убеждения» и «без-

действует» понятие «истина». Так, например, в «Национальной педагогической энциклопедии» из различных источников приведено девять определений понятия «убеждение». Из большинства из них следует, что убеждение – это осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями, взглядами. При этом только в двух из них употребляется термин «уверенность». В педагогической литературе также распространено определение понятия «убеждение» как уверенности личности в правоте, правильности взглядов, в соответствии с которыми она готова действовать (но слова «правота», «правильность» – это не научные понятия). К тому же правильные взгляды, в которых личность уверена, могут быть и неправильными и кроме истинных ценностей существуют и ложные ценности (псевдоценности). При таком понимании убеждений в педагогике к ним следует отнести и религиозные убеждения. И крайне редко в педагогической литературе встречаются определения убеждения как уверенность в истинности тех знаний, которыми личность готова регулировать свою деятельность. Из сказанного следует: в современной педагогической литературе педагогическое содержание понятия «убеждение» сведено к содержанию понятия «убеждение» вообще. Для ответа на вопрос о специфике педагогического содержания данного понятия мы исходим из следующих посылок. Поскольку центральный вопрос учения о познании (гносеологии) – вопрос об истине (истинном знании), то этот же вопрос должен быть центральным и в репродуктивном познании студентов, а также в их научном познании и самопознании. Из сказанного следует, что в основании убеждений как педагогов, так и студентов должен находиться принцип истины, поскольку достижение успехов субъектами любой деятельности возможно только посредством использования истинных знаний. А основной движущей силой саморазвития педагогов и студентов должен стать поиск истины в своей познавательной и практической деятельности. Педагогика без принципа истины – это то, что и ведро без дна.

Педагогическое содержание понятия «убеждение», на наш взгляд, выражается в уверенности субъектов образования в истинности научных знаний, в их личностной ценности и в готовности, на основе умения, использовать эти знания, регулировать свою деятельность. Убеждения – это единство объективного и субъективного. Объективным является объективное содержание научных знаний, а субъективным – чувство уверенности в истинности научных знаний

и их личностной ценности, а также воля, выраженная в готовности указанным знанием регулировать свою деятельность. Поэтому твердые убеждения личности проявляются как единство (гармония) интеллекта, чувств и воли [6, гл. 4].

Не лучшим образом обстоит в педагогике дело и с методом убеждения. В литературе отмечается, что в большинстве учебников по педагогике четкое определение этого метода отсутствует. Чаще всего метод убеждения понимается как метод воспитания, посредством которого достигается сознательное освоение личностью адресуемых к ней положений и требований или представление о нормативном поведении, ставшее внутренней потребностью, или выработка у нее собственных взглядов и нравственных критериев. К недостаткам трактовки метода убеждения в педагогике мы относим: 1) метод убеждения сведен только к методу воздействия педагогов на учащихся. В реальности же метод убеждения – это как метод воздействия педагогов на студентов, так и метод воздействия педагогов и студентов на самих себя, т. е. метод самоубеждения; 2) совершенно не учитывается то, что метод убеждения в деятельности педагогов и студентов проявляется не только как метод убеждения в воспитании, но и как метод убеждения в познании или как метод когнитивного убеждения (самоубеждения).

В познании «работает» прежде всего метод когнитивного убеждения (связан с формированием уверенности в истинности приобретаемых или производимых знаний), в практике убеждение «работает» как метод воспитания (связан с формированием уверенности в эффективности и целесообразности следования разнообразным нормативным требованиям общества к личности и к самой себе). Поскольку в познании используется и методологическое (нормативное) знание, то в нем «работает» и убеждение как метод воспитания (некоторые авторы выделяют методологические убеждения), а практика включает и познание, то в ней «работает» и метод когнитивного убеждения.

Из учения об истине следует, что истина (истинное знание) – это всегда единство процесса и результата. Истина как процесс предполагает постановку проблемы, выдвижение гипотез ее решения, развертывание их доказательства и опровержения и получение истинного знания. При использовании догматического метода педагог передает студентам только готовый результат познания без его процесса. При использовании креативного метода от педагога требуется, по крайней мере, часть знаний передавать студентам в единстве процесса становления их истинности и его результа-

та – истинного знания (это предполагает использование материала из истории науки соответствующей дисциплины).

Использование метода креативности в преподавании также предполагает проявление уверенности педагога в истинности передаваемых им знаний, восприятие их как личностной социальной ценности и увлеченность своим предметом. Ш. А. Амонашвили отмечал, что истинный профессионализм педагога состоит не только в переживании веры, включении ее в свои деяния и поступки, но и в потребности «заражать» ею других [2]. Для доказательства педагогом истинности передаваемых знаний эффективным является использование различных средств наглядности, в особенности демонстрации методологической функции научных понятий. Необходимость в этом диктуется двумя обстоятельствами: 1) педагог объективно (в силу дефицита времени) не может все передаваемое студентам понятийное знание представлять в виде единства его процесса и результата. Но, демонстрируя их эффективность в методологической функции, он тем самым опосредованно доказывает истинность предметного содержания этих понятий, так как эффективны только те научные методы, в основе которых находится указанное содержание; 2) демонстрацией методологической функции научных понятий педагог не только убеждает студентов в истинности понятий, но также и в личностной значимости их для студентов. Очень важно показывать, где и каким образом полученные знания могут быть использованы студентами в будущем. В основе метода убеждения педагога заложен его личностный жизненный опыт.

Необходимо также обязательное обучение студентов самостоятельной постановке проблем, поиску их решения и использованию метода самоубеждения [см.: 7].

Итак, формированию педагогом убеждений студентов в истинности научных знаний и их ценности для них (личностного смысла) принадлежит роль огромная. Но педагог создает только предпосылки для формирования у студентов убеждений, т. к. убеждения от человека к человеку не передаются так, как, например, вещи или деньги. Превращение знаний в убеждения студента возможно только в процессе постоянного использования им метода самоубеждения, неутомимого труда в процессе устремленности к истинному самоопределению в профессии и в жизни в целом. Механизмом перевода студентами знаний в убеждения является непрерывное взаимодействие в их сознании веры (уверенности) и сомнения. **«Истинная вера, – отмечал Ш. А. Амонашвили, – приходит лишь**

**через сомнения внутри себя или в общении с другими».**

Результат такой деятельности студентов – формирование посредством доказательства уверенности в истинности одних знаний и в ложности других и тем самым научных убеждений.

К средствам доказательства истинности знаний и их ценности студентом самому себе относятся: 1) осмысление доказательства истинности научных знаний и их ценности для студентов педагогами на лекциях, семинарах и в личных беседах; 2) дискуссионный материал (предполагает выбор той или иной точки зрения при обязательном обосновании этого выбора); 3) использование в виде наглядности собственного жизненного опыта; 4) научная деятельность; 5) вузовская практика; 6) использование понятий наук о человеке в качестве методов самопознания и затем применение полученных знаний в своей реальной жизни, выступающей критерием их эффективности и тем самым опосредованно критерием истинности понятий указанных наук, лежащих в их основе.

Метод самоубеждения, базирующийся на диалектике веры и сомнения, – в условиях современного динамично развивающегося общества это, на наш взгляд, основной метод саморазвития как педагогов, так и студентов. Объясняется это тем, что этот метод – один из самых действенных методов развития креативности личности. Специалист, владеющий методом самоубеждения на основе диалектики веры и сомнения, всегда будет находиться в творческом поиске, т. к. он внутренне предрасположен к инновационной деятельности. Результатом использования метода самоубеждения является определенная система убеждений личности. Убеждения – это знания личности, в истинности и жизненной ценности которых она уверена и, сформировав умения их использовать, готова ими регулировать свою деятельность. Знания человека, не ставшие его убеждением, являются отвлеченными, формальными, т. к. они ни к чему его не обязывают. Поэтому широко распространенный в общественном сознании стереотип «знание – сила» далеко не бесспорен. В реальной жизни значительное количество людей – субъектов самых различных видов деятельности (в том числе и получивших солидное образование) – неплохо или даже отлично владеют знаниями о разного рода нормах (нравственных, правовых, технических и др.), но они ими не регулируются. Почему? Потому, что эти нормы не стали для них убеждениями, их личностной ценностью. Знания без убеждения в их истинности и личностной ценности можно сравнить с автомашиной, которая

бензином не заправлена. Автомашина отличная, но без бензина она не работает. Научные знания становятся силой человека только тогда, когда они «сплавлены» с его уверенностью в их истинности и личностной целостности, т. е. когда его разум находится во взаимосвязи с чувством и волей или, по-другому, когда дух находится в органическом единстве с душой.

В заключение следует отметить, что из того, что убеждения – это твердая уверенность человека в истинности научных знаний и их ценности для своей жизни – не следует, что убеждения – это нечто навсегда окаменевшее. Убеждения человека, в силу непрерывных изменений в обществе и в нем самом, также развиваются. **«Те, кто никогда не отказываются от ранее высказанных взглядов, любят себя больше, чем истину»** (Ж. Жубер, французский писатель, 1754–1824). С другой стороны, недопустимо и то, **«что ему книжка последняя скажет, / То ему на душу сверху и ляжет»** (Н. А. Некрасов, российский писатель, 1821–1877).

Выше мы рассмотрели роль сомнения как в созидании веры человека во что-либо или в кого-либо, так и в ее разрушении. Но каким образом сомнение воздействует на веру? Им, на наш взгляд, является способность человека к критике, а формой познания, посредством которой она реализуется, выступает оценочное познание и его результат. Оценочное познание связано с выявлением степени соответствия / несоответствия всего, что существовало и существует в обществе и в жизнедеятельности отдельного индивида, принятым в обществе нормам, эталонам, стандартам. И то в оценочном познании, что им соответствует, то утверждается (выражается в утвердительных суждениях), а что не соответствует – отрицается (выражается в отрицательных суждениях). В последнем раскрывается сущность критики. Поэтому **«критика, – справедливо считают В. А. Попков и А. В. Коржув, – есть специфическая форма оценочной деятельности объекта познания»** [17]. Поэтому критиковать что-либо или кого-либо – значит подвергать критической оценке. Проявления критики зависят от проблем в тех явлениях и процессах, которые инициируются сомнением.

Сомнение в процессе самоопределения субъекта деятельности возникает в многообразных ситуациях: в ситуации выбора в процессе развития между старым и возникшим новым; при выборе варианта решения проблемы; при определении человеком того, чего он желает или не желает, что он может и чего не может, что делать должен и чего не должен и в других ситуациях.

Все то, что в ситуациях выбора выдерживает критику – утверждается, что не выдерживает – отвергается. Основное средство критики – доказательство неприемлемости отвергаемых вариантов выбора, базирующееся на истинном знании.

Поскольку самоопределение субъекта деятельности – это всегда процесс творческий, то его критическое мышление всегда выступает как детерминанта творчества и развития его креативности. Но критическое мышление с точки зрения его эффективности может проявляться в диалектической (объективной) и метафизической (субъективистской) формах. Основанием диалектической критики является диалектическое отрицание. Оно предполагает отрицание в обществе и в субъекте деятельности всего того, что устарело, потеряло свою ценность, является ложным и препятствует прогрессивному развитию общества и личности, и сохранение, удержание в них всего положительного, ценного, что необходимо для их дальнейшего развития. Проявлением диалектической критики является конструктивная критика, которая предполагает не только сохранение в объектах критики всего ценного и отрицание недостатков, но и предложение путей их устранения. Еще М. В. Ломоносов считал, что **«ошибки замечать не много стоит: дать нечто лучшее – вот что приличествует достойному человеку»**. По мнению Л. Н. Толстого, **«критика тогда только плодотворна, когда она, осуждая, указывает на то, чем должно быть то, что дурно»**.

Диалектической критике противостоит критика метафизическая или деструктивная, проявляющаяся в двух формах: 1) в форме критики, которая связана с полным отрицанием преемственности с предшествующим этапом развития объекта, с абсолютизацией в развитии момента отрицания, разрушения. Такой критикой является нигилизм (с лат. – ничто). В литературе нигилизм рассматривается, с одной стороны, как особое духовное состояние личности и общества, а с другой – как вытекающая из этого состояния негативная установка, проявляющаяся в деструктивных действиях по отношению к традициям, законопорядку, морали и культуре в целом. Спектр нигилистического отношения к миру достаточно широк: от состояния разочарования и апатии, сомнения и цинизма, до отрицания «всего и вся». Нигилизм находит выражение в усилении настроений социальной пассивности, алкоголизме и наркомании, в росте преступности, в самоубийствах, в актах бессмысленного насилия, моральной деградации, международного терроризма и в деятельности так называемой «несистемной оппозиции» в нашем обществе. Ярким при-

мером нигилизма в истории нашей страны было «пролеткультовское движение», выдвигавшее требование «никакой преемственной связи с культурой буржуазного общества».

Близким к нигилизму является скептицизм. **«Скептицизм – гносеологическая позиция, в основе которой лежит недоверие к любым определенным взглядам и представлениям, сомнения в существовании истины и в возможности какого-либо надежного ее критерия»** [22]. Проявлением скептицизма, на наш взгляд, является и так называемая **«критическая педагогика»**, разработанная постмодернистами. Эта педагогика **«стремится убедить детей в том, что все мы живем сегодня во фрагментарном мире, в котором не осталось ничего постоянного и определенного. Этим типом педагогики отвергается возможность преподавания единственной истины и заявляется, что существует множество способов взглянуть на мир: все зависит от ситуации, в которой находится наблюдатель»** [19]. Но истинное предметное знание, как известно, – основа нормативного знания, интериоризация которого учащимися определяет их воспитание. Если же объективная истина в педагогике фактически отрицается, то при таком подходе к образованию теряет смысл не только учебное познание, но и воспитание учащихся, т. к. вместо передачи им объективно-истинного знания предлагается субъективистский хаос.

Вторая форма деструктивного отрицания выражается в абсолютизации не отвержения преемственности в отношении к достижениям предшествующего этапа развития общества или личности, а наоборот, в их сохранении в полной неприкосновенности. Она выражается в консерватизме, догматизме и проявляется, с одной стороны, в некритическом отношении к результатам действия в прошлом, к старому, а с другой – в критике всего того нового, что противостоит старому с целью защиты последнего. Примеры: защита учеными во многих отношениях устаревших концепций и их борьба с новыми подходами, защита педагогами традиционных методов обучения и отрицание инновационных.

В русском языке субъект деструктивной критики фиксируется словом «критикан», а его деятельность – словом «критиканство».

С точки зрения объекта критики следует выделять объект, который находится вне субъекта критики и объект, которым является сам субъект. Первого рода объект – объект внешней критики, второго рода объект – внутренней критики или самокрити-

ки. Единство критики субъектом внешних объектов и самого себя выражается в их объективности.

Рассматривая веру и сомнение, мы выделяем в них гносеологические и онтологические объекты. Поскольку критика неразрывно связана с верой и сомнением, то представляется логичным также выделять и критику гносеологическую и онтологическую. Объект гносеологической критики – образы в общественном и индивидуальном сознании, содержание которых является неадекватным объекту отражения, т. е. включает в себе заблуждения, ошибки, просчеты. Объект онтологической критики – то в практической деятельности субъектов всех уровней (от отдельного индивида до государства), что не соответствует предъявляемым к ним нормативным требованиям, т. е. связано с их нарушением.

Особым видом критики является критика критики. Она имеет место при критике одним субъектом критики его другим субъектом (так, например, выпускник вуза при защите диплома может подвергнуть критике критические замечания рецензента в свой адрес). В. Г. Белинский отмечал: **«критика была бы, конечно, ужасным орудием, если бы, к счастью, она сама не подлежала критике же»**.

Объективная критика неразрывно связано с истиной и убеждениями человека. Критика, с одной стороны, расчищает от «завалов» путь к истине, а с другой – выступает одним из основных инструментов формирования уверенности человека в истинности знаний и тем самым ценности их для своей жизни. **«Истина любит критику, от нее она только выигрывает, ложь боится критики, ибо проигрывает от нее»** (Д. Дидро, французский философ, 1713–1784). **«Критика есть опасный враг заблуждения..., но она есть надежнейшая опора истины. Она ее мать повивальная бабка... Истина питается критикой»** (Г. В. Плеханов, философ-марксист, 1856–1918). Убеждения же человека, как отмечалось, – это твердая уверенность в его истинности и личностной ценности тех знаний, на основе которых он строит свою жизнедеятельность.

Методы единства веры и сомнения, критики и самокритики – не только инструменты формирования убеждений человека, но и инструменты развития его творческого отношения к миру и развития его креативности.

Какие требования к деятельности педагогов и студентов вытекают из представленных выше идей? Прежде чем отвечать на этот вопрос, необходимо ответить на вопрос о соотношении в развитии педагогов и

студентов и личности вообще внешней критики в двух ее ипостасях (критики ею объектов, находящихся вне ее, и критики другими субъектами самой личности) и внутренней критики или самокритики. Отметим, что здесь речь идет об объективной критике, т. к. подлинной ценностью является только эта критика. Субъективистская же критика всегда приносит только вред. Что же касается соотношения внешней критики и внутренней (самокритики) то, несмотря на всю значимость внешней критики, ведущая роль в развитии личности, на наш взгляд, принадлежит ее самокритике. Мы здесь в пользу этого мнения скажем только следующее. Внешняя критика имеет эпизодический характер, а самокритика – фактически постоянный. Если, к примеру, педагог и студент ориентированы в своей деятельности на саморазвитие, то они постоянно находятся в ситуации самоопределения, а последнее, как отмечалось, всегда связано с выбором вариантов решения проблемы, требующим их критической самооценки. **«Критикуйте сами себя, лучших критиков вам не найти»** (А. М. Горький). **«Как раз себя надо критиковать самым суровым образом, именно к себе следует прилагать самый строгий масштаб, иначе можно сорваться с ходуль прямо в лужу»** (К. Либкнехт, немецкий коммунист, 1871–1919). **«Подлинная самокритика – это голос совести»** (В. А. Сухомлинский).

**Требования методов единства веры и сомнения и критического анализа к педагогу** (мы здесь остановимся только на части из них). Педагог, чтобы развивать свои творческие способности, постоянно расти в процессах самообразования, самовоспитания, научной деятельности и познавательной деятельности, осуществляемой в ходе осмысления своей педагогической практики и ее самопроектирования, должен регулярно пользоваться методами единства веры и сомнения, критического анализа и самоубеждения. Без сомнений в правильности своей деятельности, без критического отношения к себе он перестает расти, стереотипизируется, становится самоуверенным и самодовольным.

Педагог должен целенаправленно развивать у студентов способность сомневаться, критически относиться к усваиваемым знаниям, уважая их право на свое мнение, свою позицию, свои убеждения. Поэтому совершенно недопустимо требовать от студентов того, чтобы они по тому или иному вопросу придерживались только точки зрения педагога и тем более считали ее единственно верной. Подобное требование есть проявление педагогической авторитарно-

сти, ведущее к догматическому усвоению знаний. И уже совершенно недопустимо несогласие студента с точкой зрения педагога переводить в плоскость его нравственного отношения к нему, т. е. видеть в праве студента на свое мнение (пусть даже и ошибочное) его нравственную неполноценность. Очевидно, что в подобных случаях развитие творческих способностей студентов подавляется. Хорошим является не тот студент, который во всем с педагогом соглашается, а тот, который, движимый поиском истины, смело вступает с педагогом в дискуссию, обнаруживая в его рассуждениях, например, недостаточную аргументированность или логическую противоречивость, и защищает свою точку зрения.

Обязательными должны быть следующие требования педагогов к студентам: а) критический анализ в различных учебных дисциплинах разных подходов в решении одних и тех же проблем и определение к ним своего отношения; б) наличие аргументированного критического анализа литературы в курсовых и ВКР студентов.

Критерием эффективности любой оценки педагогами студентов должна быть ее аргументированная объективность. И это относится как к когнитивным оценкам студентов (например, оценка уровня знаний на экзамене, содержания выполненных научных работ и т. д.), так и к их практическим оценкам (оценка поведения с точки зрения ответственного отношения к учебно-познавательной, научной деятельности и т. д.). При этом оценку деятельности студентов нельзя ни завышать, ни занижать. Автор знал двух преподавателей вуза: один на экзаменах оценивал студентов в основном на «отлично» и редко на «хорошо», а другой – оценивал в основном на «удовлетворительно» и редко на «хорошо». Но оба вида этих оценок вызывают отрицательные последствия – саморазвитие студентов они не стимулируют. Все оценки знаний и умений студентов в баллах ниже отметки «отлично» содержат критику их педагогами.

Для педагогов критическое мышление необходимо и для того, чтобы не быть слепым пользователем многих методических рекомендаций, разработанных различными авторитетами, и нововведений субъектов различного уровня управления образованием.

Педагоги уже на первом курсе (напр., в учебной дисциплине «Введение в специальность») должны передать студентам знания о методах единства веры и сомнения, критики и самокритики и убеждения и продемонстрировать их использование на примерах самоопределения студентов в различных видах их учебной деятельности.

Какие требования указанные методы предъявляют к студентам? Каждый студент должен прежде всего усвоить знания об этих методах и глубоко осознать то, что эти методы – важнейшие инструменты его самоопределения, формирования убеждений и развития креативности, и научиться регулярно пользоваться ими. Без этого студент превращается в «сосуд», наполненный потоком информации, которую надо только «вызубрить», превращаясь в слепое орудие чужой воли и тем самым становясь неспособным сформировать собственную «Я-концепцию», стать самим собой.

Все научные знания, которые студент приобретает в процессе образования, первоначально чаще всего принимаются им на веру. Если, к примеру, в учебнике написано, что каждый человек обладает определенным темпераментом и студент это запоминает, то он в это верит слепо. Как происходит, например, превращение слепой веры студента в то, что каждому человеку присущ темперамент, в веру сознательную, в убеждение в этом? Большую работу в этом направлении, как отмечалось, должен проделывать педагог посредством доказательства истинности различных положений науки, используя логическую аргументацию, факты, организацию наблюдений за фактическими явлениями, проведение лабораторных работ и т. д. Это необходимые, но далеко не достаточные условия превращения знаний в убеждения студентов. Для того чтобы усвоенные студентом знания превратились в его убеждения, им обязательно должна быть проведена определенная самостоятельная духовная работа посредством метода самоубеждения. Начинается эта работа, как отмечалось, с сомнения и самостоятельной постановки вопросов. В нашем случае таким вопросом является: «Действительно ли все люди обладают темпераментом?» После этого студент должен попытаться критически отнестись к приведенной педагогом аргументации в пользу какого-либо научного положения. Основанием такого отношения в нашем случае является самопознание студентом своего темперамента и ряда близких ему людей на основе знания сущности темперамента и соотношение полученных знаний с теми знаниями о темпераменте, которые передавал студентам педагог. И если между теми и другими знаниями противоречий не возникает, значит полученное студентом знание о темпераменте является истинным. Если же противоречие возникает, то студент должен поиск истины продолжить.

Поэтому уже с первых курсов студент должен осознать (а педагоги в этом ему помочь) то, что основным способом его само-

развития в учебно-воспитательной деятельности является сомнение, продолжающееся в его критическом отношении к услышанному на лекциях и семинарах, на научных конференциях и к прочитанному в рекомендованной и другой литературе, и формирование установки на то, чтобы, насколько возможно, ничего на веру не принимать. Важнейшим показателем самостоятельного творческого развития студента являются вопросы к услышанному и прочитанному, которые он задает самому себе, педагогу, однокурсникам и другим людям. Ставит студент вопросы и пытается их решать – значит, свою креативность он развивает, не ставит – значит, не развивает.

Источником постановки студентом вопросов, кроме указанных, также является обнаружение им противоречий между тем, что он услышал на лекциях и семинарских занятиях, и тем, что прочитал в учебной и научной литературе, и дискуссии между педагогами и студентами и самими студентами. Поиск студентами ответов на вопросы выступает как поиск им истины. Поскольку ответы на один и тот же вопрос обычно бывают разными, то это требует перехода студента к оценочной деятельности на основе диалектического отрицания.

Оценочная же деятельность, как отмечалось, включает гносеологическое или когнитивное оценивание и онтологическое или практическое оценивание. Когнитивное оценивание – это оценка различных вариантов решения проблемы (подходов, точек зрения, аргументации и т. д.) с позиции метода диалектического отрицания, предполагающего удержание в разного рода информации всего в ней истинного, ценного и отрицание всего ложного, ошибочного. Так, например, студент, читая литературу по социальному проектированию, встречает разные трактовки соответствующего понятия. Его задача в этой ситуации состоит в том, чтобы прежде всего сформулировать проблему: «Что же такое социальное проектирование в действительности?» И критически осмыслив разные подходы к решению этой проблемы, самоопределившись, т. е. сформировать по этому вопросу свою позицию. В этой ситуации студент может к какому-то из подходов присоединиться, но при этом обязательно критически оценив другие подходы и выявив в них то, что его не удовлетворяет. Студент также может, подвергая критике односторонность разных подходов, осуществить их определенный синтез. Наконец, по рассматриваемому вопросу он может сформулировать и какое-то свое мнение.

К когнитивному оцениванию также относится диалектическая критика студентом содержания своего сознания в прошлом,

настоящем и в будущем.

Практическое оценивание студента связано с оценкой на основе диалектического отрицания явлений, событий, процессов общественной жизни, деятельности педагогов, студентов, людей ближайшего окружения, а также своей практической деятельности, своего поведения.

Таким образом, и когнитивное, и практическое оценивание студента на основе диалектического отрицания ориентировано как на выявление во всех социальных объектах и процессах всего положительного, истинного, ценного, так и на критику всего ложного, отрицательного. Поскольку такое оценивание является объективным, то таковой является и его критика. Если же студент в объектах усматривает только положительное, не видя отрицательного, или наоборот, то его оценивание становится субъективистским, а значит неадекватным. Вследствие этого такой же становится и его критика.

Отношение студента к критике другими субъектами самого себя тоже должно осуществляться с позиции диалектической критики. Это значит, что в расчет должна приниматься любая в свой адрес справедливая критика и одновременно отвергаться во внешней критике себя все то, что действительности не соответствует. При этом основанием (критерием) объективной критики студентом и внешних объектов и самого себя и критики себя другими должна быть только истинная аргументация.

Овладение студентом способностью к объективной критике, на наш взгляд, предполагает: 1) выявление на основе метода веры и сомнения проблемных ситуаций; 2) отбор из них тех, которые в данных условиях объективно требуют решения; 3) критический анализ вариантов решения проблемы и отбор из них наиболее продуктивного; 4) критический анализ процесса реализации продуктивного варианта (проекта) решения проблемы; 5) критический анализ достигнутого результата; 6) использование критического анализа для совершенствования всех видов своей учебной деятельности: самообразования, самовоспитания, научной и учебно-практической деятельности; 7) критика студентом с точки зрения своих гражданственных позиций нарушения правовых и других норм в деятельности преподавателей и образовательной организации, а также субъектов деятельности в обществе.

К функциям способности студента к объективной критике как его качеству, на наш взгляд, относятся: а) формирование твердой уверенности в истинности получаемых знаний; б) формирование убежденности в личностном смысле получаемых зна-

ний, их личностной ценности; в) формирование умений творчески решать профессиональные и личные проблемы, которые однозначного решения не имеют и тем самым развитие своей креативности.

Итог всей указанной активности студента – формирование системы его убеждений (мировоззрения), которые определяют основную направленность не только его профессиональной деятельности, но и жизнедеятельности в целом. Фундаментальная ценность научных убеждений личности вообще состоит в том, что они – основа ее социальной и личностной ответственности.

В свете сказанного, в современных образовательных стандартах компетенция «критическое мышление», на наш взгляд, представлена неудовлетворительно.

Например, в Стандарте бакалавриата по направлению подготовки 50.03.01 Искусство и гуманитарные науки, читаем: УК-1 (универсальные компетенции): способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применяя системный подход для решения поставленных задач.

В Стандарте магистратура по направлению подготовки 50.04.01. Искусство и гуманитарные науки, читаем: УК-1: способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий. УК-6: способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.

ОПК-1 (общая профессиональная компетенция): способен ставить, критически анализировать и решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры...

Главный недостаток Стандарта в определении способности к критическому мышлению будущего специалиста, на наш взгляд, состоит в том, что в нем способность к критическому мышлению сведена к критике познавательного процесса и его результата только самого студента и ни слова не сказано о его способности к критическому анализу потребляемой информации. Более того, даже не упоминается о способности будущего специалиста к практической критике, направленной на преодоление разнообразных отрицательных сторон в практической деятельности различных субъектов общества и самого себя, обусловленных нарушением разного рода нормативных требований к ним (нравственных, правовых, технических и др.).

Кроме того, понятие «критический анализ» употребляется как рядоположенное с понятием «самооценка». Но критика, как

отмечалось, – это только одна из форм оценки. Критика – это отрицательная оценка объекта критики в каком-либо отношении. Не определен критический анализ и с точки зрения его качества. Ведь критика может быть как объективной, так и субъективной.

Поэтому в Стандарте следовало бы написать: «Способность к объективной критике».

**Вывод из статьи.** Методы единства веры и сомнения, критики и самокритики и убеждения – определяющие средства развития креативности педагогов и студентов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, П. В. *Философия* / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М., 1997.
2. Амонашвили, Ш. А. *Единство цели : пособие для учителей* / Ш. А. Амонашвили. – М., 1997.
3. *Антология мысли в афоризмах*. – М., 2008.
4. Байлук, В. В. *Человекознание. Основы самопознания и самореализации личности : в 2-х кн. Кн. 1. Основы самопознания личности* / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2010.
5. Байлук, В. В. *Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации* / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2016.
6. Байлук, В. В. *Самопознание и самореализация личности в их взаимосвязи* / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2019.
7. Байлук, В. В. *О креативно ориентированном профессиональном образовании* / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2.
8. Байлук, В. В. *Диалектическая методология как средство развития креативности педагогов и студентов* / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6.
9. Байлук, В. В. *Принцип единства чувственно-эмпирического и концептуального познания как средство развития креативности педагогов и студентов* / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2.
10. Даль, В. *Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4* / В. Даль. – М., 1980.
11. *Жемчужины мысли*. – Минск, 2010.
12. Ильин, Е. П. *Дифференциальная психология профессиональной деятельности* / Е. П. Ильин. – СПб., 2008.
13. *Национальная педагогическая энциклопедия*. – URL: <http://didacts.ru/termin/kraevedenie.html>. – Текст : электронный.
14. Нил, Н. *Энергия позитивного мышления* / Н. Нил. – М., 1998.
15. Ожегов, С. И. *Толковый словарь русского языка* / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1999.
16. *Педагогический энциклопедический словарь*. – М., 2008.
17. Попков, В. А. *Теория и практика высшего профессионального образования* / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М., 2004.
18. Рева, Г. В. *Условия и механизмы перевода знаний в личностные убеждения студентов* / Г. В. Рева. – Текст : электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-mehanizmy-perevoda-znaniy-v-lichnostnye-ubezhdeniya-studentov/viewer>.
19. *Словарь по социальной педагогике*. – М., 2002.
20. Тернер, К. *Мы рождены для успеха* / К. Тернер. – М., 1998.
21. *Философский словарь*. – М., 1986.
22. *Философский словарь*. – Изд. 3-е – Ростов н/Д., 2015.

### REFERENCES

1. Alekseev, P. V., Panin, A. V. (1997). *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow.
2. Amonashvili, Sh. A. (1997). *Edinstvo tseli* [Unity of Purpose]. Moscow.
3. *Antologiya mysli v aforizmakh* [Anthology of Thought in Aphorisms]. (2008). Moscow.
4. Bayluk, V. V. (2010). *Chelovekoznanie. Osnovy samopoznaniya i samorealizatsii lichnosti: v 2-kh kn. Kn. 1. Osnovy samopoznaniya lichnosti* [Human Knowledge. The Basics of Self-knowledge and Self-realization of Personality, in 2 books. Book 1. The Basics of Personality Self-knowledge]. Ekaterinburg.
5. Bayluk, V. V. (2016). *Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov v vuze k professional'noi samorealizatsii* [Formation of the Readiness of Future Specialists at the University for Professional Self-realization]. Ekaterinburg.
6. Bayluk, V. V. (2019). *Samopoznanie i samorealizatsiya lichnosti v ikh vzaimosvyazi* [Self-knowledge and Self-realization of the Individual in Their Relationship]. Ekaterinburg.
7. Bayluk, V. V. (2020). *O kreativno orientirovannom professional'nom obrazovanii* [About Creatively Oriented Professional Education]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2.
8. Bayluk, V. V. (2020). *Dialekticheskaya metodologiya kak sredstvo razvitiya kreativnosti pedagogov i studentov* [Dialectical Methodology as a Means of Developing the Creativity of Teachers and Students]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6.
9. Bayluk, V. V. (2021). *Printsip edinstva chuvstvenno-empiricheskogo i kontseptual'nogo poznaniya kak sredstvo razvitiya kreativnosti pedagogov i studentov* [The Principle of the Unity of Sensory-empirical and Conceptual Cognition as a Means of Developing the Creativity of Teachers and Students]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2.
10. Dal', V. (1980). *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. Vol. 4. Moscow.
11. *Zhemchuzhiny mysli* [Pearls of Thought]. (2010). Minsk.

12. Il'in, E. P. (2008). *Differentsial'naya psikhologiya professional'noi deyatel'nosti* [Differential Psychology of Professional Activity]. Saint Petersburg.
13. *Natsional'naya pedagogicheskaya entsiklopediya* [National Pedagogical Encyclopedia]. URL: <http://didacts.ru/termin/kraevedenie.html>.
14. Nil, N. (1998). *Energiya pozitivnogo myshleniya* [The Energy of Positive Thinking]. Moscow.
15. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. (1999). *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow.
16. *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. (2008). Moscow.
17. Popkov, V. A., Korzhuev, A. V. (2004). *Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Higher Professional Education]. Moscow.
18. Reva, G. V. Usloviya i mekhanizmy perevoda znaniy v lichnostnye ubezhdeniya studentov [Conditions and Mechanisms for Translating Knowledge into Personal Beliefs of Students]. In *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-mekhanizmy-perevoda-znaniy-v-lichnostnye-ubezhdeniya-studentov/viewer>.
19. *Slovar' po sotsial'noi pedagogike* [Dictionary on Social Pedagogy]. (2002). Moscow.
20. Terner, K. (1998). *My rozhdeny dlya uspekha* [We Were Born to Succeed]. Moscow.
21. *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. (1986). Moscow.
22. *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. (2015). 3<sup>rd</sup> edition. Rostov-on-Don.