

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №2, Том 7 / 2019, No 2, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-2-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN219.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Пономарев Р.Е. Технологические приемы формирования и развития глупости // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN219.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Ponomarev R.E. (2019). Technological methods of formation and development of stupidity. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 2(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN219.pdf> (in Russian)

УДК 37

ГРНТИ 14.07.01

Пономарев Роман Евгеньевич

ФГОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия

Доцент кафедры «Образовательных технологий»

Кандидат педагогических наук

E-mail: p-re@mail.ru

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=620124

Технологические приемы формирования и развития глупости

Аннотация. Глупость в виде нежелательных эффектов проявляется в процессах обучения и воспитания. Для её предупреждения, профилактики, а при возникновении и для исправления сложившихся ситуаций, возникает необходимость научного обсуждения действий и приемов, результатом которых становятся эти негативные последствия. В статье глупость характеризуется как редуцированный способ умственных действий, несоответствующий необходимым и существующим на момент совершения этих действий нормам. Выделяются следующие виды глупости: глупость по наивности, глупость по неведению, глупость по невежеству, глупость по привычке, глупость в силу характера. В развитии глупости выделяются следующие этапы: (1) этап допустимой глупости; (2) этап неоправданной глупости; (3) этап закрепления глупости. Важное значение уделяется вопросу о воспроизводстве глупости. В статье рассматриваются технологические приемы формирования и развития глупости, соответствующие следующим уровням. Во-первых, уровню отдельного элемента системы умственных действий. Исключая из содержания образования значимый элемент, обеспечивая его подмену некорректным, ложным, не соответствующим действительности можно получить системный эффект, когда целое, содержащее в том числе и полноценные элементы, будет представлять собой редуцированный способ. Во-вторых, уровню системы умственных действий. На уровне системы возникновение редуцированных способов умственных действий обеспечивается неадекватным отражением сложного системного объекта в целом. В-третьих, уровню условий существования системы умственных действий. Формирование у человека личностно-значимых психологических качеств, обеспечивающих развитие редуцированных способов в системе умственных действий человека.

Ключевые слова: умственные действия; развитие; глупость; виды глупости; развитие глупости; воспроизводство глупости; приемы формирования глупости

Приемы развития глупости нельзя отнести ни к педагогическим, ни к психологическим, так как по своей сути они противостоят и педагогической, и психологической этике. Однако данные приемы, включающие вполне конкретные действия, имеют место в практике современной системы обучения и воспитания, и глупость, проявляется в качестве нежелательного эффекта, неожиданно возникающего по сопричастности к позитивному решению образовательных задач, а иногда, к сожалению, и вполне ожидаемо...

Для педагогической теории и практики важно изучение всего многообразия возможностей влияния на развитие человека, как позитивных, с целью их дальнейшего использования в образовательном процессе, так и негативных, с целью предупреждения, недопущения, а при возникновении и исправления. Так и при формировании умственных действий, «знание их различных нарушений и способов их восстановления – должно явиться существенным условием успешного обучения», – утверждал П.Я. Гальперин [1, с. 189].

Характеристика понятия глупости

Размышления о глупости простираются от представления её как субстанции, как противоположности уму, интеллекту, мудрости к их неполноте, недостаточности, искажению. Достаточно вспомнить «Похвалу Глупости» Э. Роттердамского [2], где Глупость как главная героиня хвалит себя, или же высказывание И. Канта о том, что глупость представляет собой «отсутствие способности суждения» [3, с. 251], или открыть современную работу Я. Добровольского «Философия глупости», в которой она представлена как «дисфункция или искажение понимания» [4, с. 190].

При этом слово русского языка «глупость» нетождественно иностранным аналогам, имеющим близкие по смыслу, но при этом не тождественные значения. Так в «Критике чистого разума» И. Кант пишет: «Der mangel an Urteilkraft ist eigentlich das, was man Dummheit nennt, und einem solchen Gebrechen ist gar nicht abzuhelfen» [3, с. 250], что в переводе на русский язык означает: «Отсутствие способности суждения есть, собственно, то, что называют глупостью, и против этого недуга нет никакого лекарства» [3, с. 251]. И когда Кант говорит, что от глупости лекарства нет он использует не метафору, для него глупость «Dummheit» дана человеку от рождения и представляет собой «этот непоправимый недостаток» [3, с. 251].

В аналогичном контексте «Dummheit» используется в разговорной немецкой речи, так пословица: «Mit der Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens» означает, что с глупостью сражаются Боги напрасно. Глупость «Dummheit» говорит об отсутствии таланта в интеллектуальной сфере («mangelnde Begabung auf intellektuellem Gebiet») [5, с. 284], при этом такого таланта, который дан от рождения, подразумевает природную врожденную способность [5, с. 187]. Для И. Канта глупость «Dummheit» связана недугом, болезнью, от которой нет лекарства. А о не тождественности понятию «глупость» немецкого «Dummheit» как болезни и отсутствии способности суждения, говорит и то, что слово «Torheit», встречающееся у Канта, переводят также словом «глупость» [6, с. 83].

В русском языке понятие глупости не сводится к отсутствию от рождения способности суждения, к неизлечимому недугу, на что может подтолкнуть исследователя недостаточное осмысление переведенной цитаты Иммануила Канта. Российская культурная традиция связывает глупость с человеком, его возрастом, умственными действиями и их результатом, не отрицая глупости и как возможного проявления болезни.

Один из смыслов употребления слова «глупость» напрямую связывается с детским возрастом. Так, у А.С. Пушкина можно прочесть следующие строки: «С глупых лет меня ты

воспоила» или «Беспечен он, как глупое дитя»¹. А если мама мягко скажет ребёнку: «глупенький», то здесь не будет осуждения. Более того, в русском языке слово «глупыш», сказанное по отношению к ребёнку, может употребляться ласкательно², как, например, в строке известной колыбельной песни: «Что же ты, глупышка, не спишь?».

В раннем возрасте проявляется **глупость по наивности** или наивная глупость, которая свойственна детям, но и не только им. Наивным обычно представляется человек «простодушный, по-детски непосредственный, доверчивый и неопытный»³. Глупость ребенка по наивности проявляется в ситуации, когда он не знает или не может сделать то, что уже доступно взрослым, однако он и не обязан этого знать или уметь. Когда ребенок говорит, что думает, в силу своего возраста не знает и с открытым сердцем воспринимает то, что говорят ему взрослые, это оценивается как норма. Однако взрослый, совершая глупость по наивности «по простоте душевной», без должной критики и сомнения воспринимая утверждения, а также высказывая суждения без учета возможных негативных последствий, нередко вызывает сожаление.

Несколько иное отношение к **глупости по невежеству**, которая проявляется, когда человек делает некорректные выводы ввиду того, что не знает или не умеет того, что должен знать, должен уметь, например в силу выполняемой работы, занимаемой должности. В более мягком варианте проявится **глупость по неведению**, когда в соответствии с возрастом, положением, должностью – мог бы знать. Не должен, но мог бы.

Глупость по привычке проявляется, когда человек освоив и привыкнув к некорректному способу мысли, после этого осваивает правильный, тем не менее, время от времени, воспроизводит тот, к которому привык ранее. Для педагогов хорошо известно, что научить с самого начала делать правильно бывает намного легче, нежели переобучить действовать правильно, того, кто считает, что умеет, но делает неверно. Глупость по привычке следует отличать от **глупости, проявляющейся в силу характера**, темперамента, которые могут помешать всестороннему обдумыванию вопроса и спровоцировать к эмоциональному высказыванию ещё недоработанного суждения.

Охарактеризованные основные виды глупости, зарождающиеся в области умственных действий, проявляются во внешних действиях с предметами, в повседневных суждениях, которые в обыденной коммуникации могут быть приписаны полученному результату (статье, книге), а также свойствам конкретного человека: «Сия глупая старуха не умела никогда различить двадцатипятирублевой ассигнации от пятидесятирублевой», – утверждает герой повести А.С. Пушкина¹.

В научной коммуникации, за исключением глупости, возникающей как неизбежное следствие неизлечимой болезни, приписывать конкретному человеку единожды совершившего глупый поступок, свойство «глупость» в качестве существенного было бы неверно. Быть глупым и совершить глупое действие, глупость не одно и то же. Что касается недуга, болезни связанной с проявлением глупости, то для работы с данным объектом было введено понятие «олигофрения», обозначающее умственную недостаточность, расстройство интеллектуального развития. И, как любой болезнью, вопросами исследования и её лечения ведаёт медицина. Конечно, педагогическая наука не должна ставить задачи лечения этого недуга, и тем не менее,

¹ Словарь языка Пушкина: в 4 т. – М.: Азбуковник, 2000. – 976 с. 491 с.

² Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с. 133 с.

³ Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с. 288 с.

вопросы образования детей с данным диагнозом не могут не интересовать педагогическую науку, в частности олигофренопедагогическую. Кстати, ещё И. Кант считал людей с неизлечимым недугом отсутствия способности суждения, не только обучаемыми, но и способными к достижению значительных результатов: «Гупой или ограниченный ум, которому недостает лишь надлежащей силы рассудка и собственных понятий, может обучением достигнуть даже учености», – утверждает он [3, с. 251].

В современной психиатрии, говоря о глупости обычно подразумевают состояние не доходящее «до болезненного отклонения – дебильности» как легкой степени олигофрении⁴. Также в связи с проявлением глупости фиксируются состояния пограничного характера: между нормой и патологией, психическим здоровьем и болезнью. Работа с данными состояниями не может быть предметом исключительно педагогической науки и практики, без кооперации с медициной в пограничных с болезнью ситуациях обходиться неверно.

При этом глупость в жизни обычного человека не должна оставаться вне сферы внимания педагогической науки, для которой вопросы обучения и воспитания человека, его становления и развития, преодоления препятствий на пути успешного достижения образовательных целей, являются первостепенными. Вопросы выявления и преодоления глупости, до появления ее закрепленных, педагогически запущенных форм имеют важное значение.

Глупость и её проявление

О проявлении глупости можно говорить после того, как произошли следующие процессы. Во-первых, осуществлены умственные действия. Во-вторых, произошло соотнесение осуществленных умственных действий с нормой, правилами, соответствующими данной конкретной ситуации. В-третьих, выявлены несоответствия между реальными действиями и нормой. И, наконец, в-четвертых, квалифицирована глупость.

Если были только осуществлены умственные действия, но не сделаны остальные шаги по ее выявлению, то глупость, если она имела место, так и останется жить в не выявленной, неявной форме. Хороший способ «оказать услугу» глупости – её не замечать, не выявлять, не квалифицировать. Если не сделаны шаги по выявлению глупости, это не значит, что её не было! Для конкретного человека будет важным и то, кто эти шаги по выявлению глупости осуществит. Возможно он сам, и осознав ошибочность, неполноту действий сделает соответствующий ситуации вывод, а возможно процедуры соотнесения его умственных действий с нормой, квалификации глупости, осуществят в отношении его действий другие.

В самом общем виде глупость предстаёт как ошибка, как неполноценность, неполнота действий, которые можно было бы избежать потому, что людям известно как при решении данной задачи действовать правильно. И если ребенок не знает как правильно и совершает, то это тоже глупость, но уже без негативного оттенка, а если же человек знает и совершает, то к такой глупости принципиально иное отношение.

При этом понятие глупости и понятие ошибки нетождественны. Не будет глупостью вынужденное совершение действий, о правильном осуществлении которых конкретный человек хоть и не знает, но и не должен знать, техникой выполнения которых не владеет, но и не должен владеть. Это справедливо именно при вынужденности осуществления действий, например, в ситуации, когда летчику стало плохо, и у пассажира есть только один вариант спастись – самому посадить самолет, здесь ошибки при посадке не стоит квалифицировать как

⁴ Психиатрический энциклопедический словарь. Киев: МАУП, 2003. – 1200 с. 234–235, 253 с.

глупость. Нельзя рассматривать в качестве глупости ошибку, возникающую в ходе решения задачи, сложность которой такова, что ошибка не только возможна, но и ожидаема. Здесь разрыв между «уровнем интеллекта» и «уровнем сложности» задачи будет зависеть не от уровня освоенности умственных действий, а от сложности самой задачи, проблемы, которая может быть в принципе не решаемая. От того, что выявление ошибки не всегда говорит о проявлении глупости, не следует отказываться от самого понятия «глупость», т. к. прикрываясь, например, тезисом, что ошибаются все, и это выглядит допустимым, нужно понимать, что ошибка ошибке рознь, и допустимость некоторых, например, глупых ошибок, далеко неочевидна. Глупо не замечать глупость, потворствуя глупости.

Глупость выступает как редуцированный способ умственных действий, несоответствующий необходимым и существующим на момент совершения действия нормам. С изменением норм, теорий, представлений будут меняться и требования к адекватному осуществлению действий, однако было бы некорректно применять новые нормы к действиям прошлого, называя их глупыми или наоборот. Здесь нельзя смешивать выявляемые свойства объекта и те, которые мы ему приписываем.

Глупость в данном понимании (не в смысле проявления болезни) не характеризует негативно умственные задатки человека, но может характеризовать уровень развития его способностей, а соответственно и возможностей действия. Она не характеризует человека полностью, т. к. быть глупым и совершить глупое действие не одно и то же. О глупости будут свидетельствовать результаты (вопросы, суждения, тексты), как особые организованности материала, которые несут на себе отпечаток соответствующих глупых действий.

Глупость в поведении человека. Поведение человека проявляется в действиях. В поведении человека можно выделить осознанную и неосознанную составляющие. Неосознанные формы поведения человека имеют естественный характер, не предполагают осознания человеком действий, их результатов, а также возникающих по сопричастности эффектов. Неосознанные действия возникают, например, в виде реакций на воздействия, они могут быть представлены при помощи хорошо известной в психологии схемы «стимул – реакция». Проявление глупости было бы неверно относить к неосознанной сфере, но при этом отсутствие интеллектуального контроля за естественными реакциями, может свидетельствовать в том числе и о её проявлении.

Осознанные формы поведения предполагают наличие знаний о самих действиях, их основаниях, средствах, предмете, результатах, возможных последствиях. При этом осознаваться может как вся система в целом, так и её отдельные составляющие, не отражая картины в целом. В качестве основы осознанных действий могут выступать цели. Эти формы поведения хорошо изучены в теории деятельности. Здесь нужно только уточнить, что целенаправленность действия, это свойство, которое возникает у действия в деятельности и связи с этим имеет функциональный характер. Аналогична ситуация и с действиями, основой которых выступают ценности. Диапазон действий, основанных на ценностях, ценностно-ориентированных действий может простирается от приобретения жилья в фешенебельном районе и до служения отечеству, добру, справедливости.

В основе данного деления осознанных действий лежат представления И. Канта о гипотетическом и категорическом императиве. Императив, с его точки зрения, представляет собой «правило, которое характеризуется долженствованием, выражающим объективное принуждение к поступку» [7, с. 323], гипотетический императив ориентирован на достижение цели, результата, а категорический «определяют только волю, [безразлично], будет ли она достаточной для результата или нет» [7, с. 323]. С одной стороны мы говорим о норме деятельности, направленной на достижение целей, с другой, подразумеваем известную мысль: «Делай, что должно, и будь, что будет!».

Однако не только цели и ценности могут лежать в основе осуществляемых действий, например, осознанные действия по привычке. Именно поэтому мы будем говорить о том, что у осознанного действия можно выделить основание. В качестве оснований могут выступить ценности и цели, отдельные задачи и комплексные планы, должностные обязанности и даже обычные житейские привычки. В поиске оснований важно их именно выявить, желательно с помощью осознающего действующего лица, а не приписать из внешней позиции.

Поведение человека, проявляющееся во внешних действиях, является и выражением его характера, и оказывает непосредственное влияние на сам характер, включаясь в процесс его становления. Так С.Л. Рубинштейн утверждает: «Характер человека – и предпосылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях» и, обуславливая его поведение, он в поведении же и формируется» [8, с. 665]. Качество, ставшее чертой характера, уже будет говорить не о частном случае его проявления, а о самом человеке, например, «человек, который ни при каких условиях не способен к бдительности, – это уже не доверчивый, а наивный или глупый человек» – утверждал С.Л. Рубинштейн [8, с. 668]. При возникновении многократных повторений глупых действий, сама глупость из отдельного проявления может с лёгкостью превратиться в относительно устойчивую форму поведения, преодолев путь от разовой акции до черты характера, делая уместным словосочетание «глупый человек». И если глупости делает каждый человек, то не у каждого она становится чертой характера.

В развитии глупости можно выделить следующие этапы:

1. Этап допустимой глупости. Редуцированные способы умственных действий проявляются вследствие того, что человек еще не овладел нормой, например, по причине юного возраста, так и могут быть спровоцированными с дидактическими целями для дальнейшего преодоления редукиции и построения полноценного способа умственных действий для решения задач определенного типа.
2. Этап неоправданной глупости. Человек воспроизводит редуцированные способы умственных действий уже владея нормой правильного их выполнения.
3. Этап закрепления глупости. Вторичное и последующее повторение глупости. Как один из возможных, хоть и не корректных, способов умственных действий, глупость в ходе повторения автоматизируется, становится привычкой, чертой характера и может существовать уже неосознанно: «Давно известно, что любой психический процесс по мере его усвоения автоматизируется, передается, как мы теперь это понимаем, на динамический стереотип и «выпадает» из сознания. К умственным действиям это относится в особенной мере», – писал П.Я. Гальперин [1, с. 188].

В некоторых случаях глупость по наивности не попадает в сферу педагогического преобразования. Тогда после первого этапа может сразу этап закрепления. Эта касается и детей, и взрослых. Так, к примеру, научная наивность студента, впервые приступающего к научной работе, без должного руководства и сопровождения, может привести к закреплению как индивидуальных, так и достаточно распространенных ошибок.

Нарушение последовательности, исключение или подмена одного элемента другим, не соответствующим остальным, верный путь к ошибке, к совершаемой глупости. Обеспечение данных нарушений, исключений, подмен, представляет собой механизм появления глупости, а ее повторение приводит к закреплению в качестве черты характера. При этом «жизнь» глупости не ограничивается проявлением отдельных индивидуальных ошибок. Мы имеем дело и с коллективными ошибками в процессах совместного решения задач, в принятии корпоративных решений. Мы имеем дело с культурной преемственностью, воспроизводством глупости.

Воспроизводство глупости

Если попытаться найти орган глупости по аналогии с тем, что «органом ума» считается мозг, то, ничего не обнаружив, можно прийти к безнадежному выводу, что глупости-то и не существует, что есть некое понятие-призрак, за которым отсутствует объективное содержание. Это было бы лучшей услугой самой глупости, которая позволяла бы ей и далее беспрепятственно транслироваться, воспроизводиться. На защиту глупости может стать и «псевдополиткорректность», утверждая, что нужно концентрироваться исключительно на позитивных сторонах развития каждого человека, тем более ребёнка. Понимание того, что негативное само по себе далеко не всегда исчезает, а также стремление к научной точности отражения объективной действительности, не позволяет поддаться на подобные провокации.

Сегодня интернет как глобальная знаковая система, обеспечивающая движение, хранение, преобразование знаковых форм, по сопричастности участвует и в распространении ошибочных, некорректных форм мысли, которые не отражают, а искажают происходящее. Неслучайно решается вопрос о противодействии фейковым новостям на законодательном уровне. И это позитивное решение начинают критиковать, интерпретируя как покушение на свободу слова. Но не только интернет, воспроизводство глупости обеспечивается в межличностном общении, его обеспечивают и средства массовой информации, и книги, и даже учебники.

Уровни создания редуцированных способов умственных действий

В сложных системах действий, представляющих собой их последовательность, поэтапно разворачивающуюся во времени, могут оказаться рядом корректные и некорректные, выполняемые в соответствии с ценностями, нормами и правилами или нет. И если в рассматриваемой последовательности, на фоне правильных действий, закрадывается некорректное, то оно может остаться и незамеченным. Только ситуация, когда некорректное действие включают в способ для достижения целей, рассчитывая, что оно останется незамеченным, будет свидетельствовать уже не о глупости, а о манипулировании, осуществляющемся в расчете на то, что ошибка не будет осознана и идентифицирована.

Системное представление объекта, в том числе и последовательности умственных действий, позволяет нам концентрироваться как на уровне отдельного элемента системы, так на уровне системы в целом, так и на уровне условий, в которых данная система существует. Логика системного анализа обычно предполагает движение от общего целого к элементам, связям и отношениям между ними. Исключительно для удобства изложения мы начнем двигаться от описания отдельных элементов, выделяя три основных уровня возможностей обеспечения редукции способа умственных действий, возможностей формирования и развития глупости:

1. Уровень отдельного элемента системы умственных действий. Исключая из содержания образования значимый элемент, обеспечивая его подмену некорректным, ложным, не соответствующим действительности можно получить системный эффект, когда целое, содержащее в том числе и полноценные элементы, будет представлять собой редуцированный способ.

2. Уровень системы умственных действий. На уровне системы возникновение редуцированных способов умственных действий обеспечивается неадекватным отражением сложного системного объекта в целом. Обычно данная неадекватность возникает в связи с неполнотой отражающих объект элементов, связей и отношений между ними. Тем не менее, имеют место случаи, когда отражение (описание, модель, схема) имеет избыточный, для решаемой задачи, характер. Неадекватность может возникнуть и через фиксацию признаков, не

имеющих прямого отношения к объекту, как в случае с косвенным, метафорическим значением слов, используемых в научных текстах.

3. *Уровень условий* существования системы умственных действий. Формирование у человека личностно-значимых психологических качеств, таких как отдельные черты характера, привычки, определенные отношения не гарантирует осуществление конкретной последовательности умственных действий. Но именно эти сформированные психологические условия выступают в качестве важной основы, обеспечивающей развитие как позитивного, так и негативного в системе умственных действий человека.

Редукция способов умственных действий может осуществляться как сознательно, так и стихийно. Стихийные, неосознанные влияния, после осмысления могут использоваться целенаправленно. Знание о возможностях, о технологических приемах формирования и развития глупости, может использоваться как для достижения этого результата, так и для идентификации намерений формирования глупости с целью её недопущения, предотвращения использования таких приемов в практике осуществления образовательного процесса.

Технологические приемы формирования и развития глупости как приемы, использование которых способствует возникновению неполноценности осваиваемого способа умственных действий, могут использовать возможности нескольких уровней. Даже фиксируя вначале только изменения на уровне отдельного элемента, на следующем шаге анализа, можно увидеть изменения в системном целом. В связи с этим отнесение приводимых примеров к конкретным уровням делается достаточно условно, по первоначальной установке и первым формирующим действиям.

Так, для дисбаланса **на уровне элемента способа умственных действий** можно исключить (или просто не включать) изучение понятий, которые необходимы для решения образовательных задач. Таким технологическим приемом исключения значимого элемента можно считать следующий. В содержании образования по многим направлениям административным решением не включается курс классической логики, содержащий такие элементы как «понятие», «определение понятия», «классификация» и другие. И как следствие не формируется умение правильного определения понятий, отсутствуют знания о типичных ошибках, возникающих при определении понятий. Провоцируются ошибки, о которых известно не одно тысячелетие!

На уровне среднего образования это способствует редуцированным формам выражения научной мысли. Становится типичным воспроизведение «вызубренного» текста из учебника, т. к. мысль высказанная «своими словами» с позиции правильности определения, суждения, умозаключения, не может быть оценена педагогом, не знающим данных разделов логики. При этом, если текст из учебника только выучен, но не осмыслен, не возникает и мыслительного отражения объекта.

На уровне высшего образования, в научных исследованиях нередко предлагаются «новые определения понятий», создаются «классификации» людьми, не знающими, что с точки зрения логики обозначают слова «определение», «классификация». В учебниках по педагогическим дисциплинам можно прочесть, что дидактика – наука об обучении и образовании [9, с. 292–293], а так как образование сегодня трактуется через процессы обучения и воспитания, возникают некорректные выводы, и понятие дидактики смешивается с понятием педагогики как науки, изучающей образование (обучение и воспитание) в целом.

В педагогической литературе присутствуют и так называемые классификации методов обучения: по источнику знаний; по характеру учебно-познавательной деятельности [9, с. 273–277]. Именно «так называемые», т. к. с точки зрения логики, классы не пересекаются, а отождествлять систематизацию по определенному признаку [9, с. 273] и классификацию, также

логически неверно. Чтобы избежать ошибки было бы достаточно представленные методы обучения объединить в отдельные виды, или например, группы. К сожалению, эта глупость, скорее всего глупость по логическому невежеству, на протяжении многих десятилетий воспроизводится через учебные тексты и для многих представителей педагогического сообщества не просто воспринимается нормально, как само собой разумеющееся, а и как образец. По образцам, содержащим ошибки, выполняются и многие другие виды педагогической работы. Например, зная о том, что цель представляет собой образ будущего результата, многие преподаватели, ориентируясь на документы, созданные предшественниками, в разделе рабочей программы, посвященном цели, пишут о процессе, о намерении или еще о чем-нибудь, лишь не про то, что будет освоено обучающимся к завершению учебного курса.

Последствия этого отражаются и на других элементах, и на общем результате. **Формированию неадекватных действительности суждений и умозаключений на уровне системы** способствует распространение ошибки делать вывод о всей системе по характеристикам одного элемента. Когда одни родители говорят, что у них хорошая школа потому, что там с детьми играют и им интересно, а другие, что дети в 1 классе учат 2 иностранных языка, то для обывательской оценки это допустимо. Для профессионала, со времен Я.А. Коменского, педагогический процесс нужно анализировать и оценивать системно, видеть идеи и принципы, лежащие в основе, цели, содержание, формы, методы и средства, а главное, четко представлять участников образовательного процесса, хорошо понимать связи и отношения, существующие в педагогической системе.

Однако односторонние, несистемные оценки нередко встречаются в педагогических текстах. «Урок умер... Да здравствует игра! – утверждал суперфиналист конкурса «Учитель года» Е. Травин [10]. Или заявляют о сравнении заочной форме получения высшего образования с очной, вместо того, чтобы сравнивать образование, которое осуществляется в заочной форме и образование осуществляемое в очной форме, здесь сравниваются не формы, а процессы, системы, имеющие особенности продиктованные разницей используемых форм [11].

Другой прием можно охарактеризовать классическим несоответствием между словом и делом. После того, как научили, что делать надо, даются задания допускающие, и иногда и предусматривающие редуцированные способы их выполнения. Например, в курсе педагогики учили проводить анализ и оценку процесса обучения профессионально, выявлять элементы педагогической системы, связи и отношения между ними, а после обучения предложили оценить осваиваемый курс на уровне субъективных оценок, игнорируя то, чему учили. И здесь не только закладывается противоречие между должным и делаемым, не только демонстрируется это не соответствие обучающимся, но и сами обучающиеся вовлекаются в деятельность, которая, по факту, оказывается более значимой, чем профессиональная оценка.

Приведем еще один пример нежелательных действий на уровне системы, приём подмены в научной работе системного представления объекта метафорическим. С одной стороны, нельзя отрицать значимость метафоры в отражении действительности, ведь именно метафора может помочь удерживать в сфере внимания исследователя объект ещё до того, как о нём построено научное знание. С другой стороны, некорректно выдавать метафорическое представление объекта за научное объяснение его устройства. Более того, в научном познании движение должно строиться от метафоры к более точному, системному представлению объекта, и не наоборот.

На уровне создания условий, благоприятствующих развитию глупости, особое место занимают индивидуальные. Несмотря на то, движение глупости можно обнаружить в групповых, социальных процессах, в процессах её воспроизводства и распространения, без проявлений на индивидуальном уровне, данное явление теряет свою основу.

Усвоению неполноценных, редуцированных способов умственных действий будет способствовать привычка (которая со временем может стать и чертой характера) не доводить дело до конца. Действия, приводящие к появлению этой привычки, хорошо известны и могут наблюдаться с первых лет жизни ребенка. Например, ребенка учат убирать свои игрушки, но увлекшись игрой с одной из них ребенок может забыть про общую задачу, а родители, чтобы не дожидаться, когда ребенок закончит начатое, делают вместо него, а, например, не вместе с ним. Другой пример, где родители начинают действовать вместо ребенка. В детском саду, ребенок начинает одеваться сам, но не дождавшись результата, его останавливают родители и одевают сами. Типичным обоснованием этих действий обычно является указание на недостаточность времени, т. к., действительно, ребенок, который ещё только учится одеваться, делает это дольше.

В представленных приемах ребенок сам или в кооперации со взрослым мог бы выполнить умственное или физическое действие, но был лишен этой возможности. Аналогичных результатов можно добиваться посредством непродуманной постановки невыполнимых задач как по объему, когда каждая задача в отдельности могла бы быть и решена, но на решение всех просто не достаточно времени, так и по уровню сложности, когда поставленные задачи не входят ни в зону актуального, ни в зону ближайшего развития. Постановка нерешенных, а возможно, и в принципе неразрешимых, задач может и должна использоваться в образовательном процессе, но для этого нужно и понимание данного качества задач, и наличие достаточных оснований для работы с ними, например, в научно-исследовательской работе.

Решая задачи предупреждения, а по возможности и преодоление глупости, была бы неполной прямолинейная рекомендация с указанием только того, что не нужно делать. Это несомненно важно, но образовательные ситуации и сложнее, и богаче.

В соответствии идеями свободного образовательного пространства поддерживаются самостоятельность, творчество ребенка, но здесь возникает опасность, когда собственно мнение, первое пришедшее на ум, возможно и глупое, решение, становится важнее правильного, обоснованного. Ограничить творчество в угоду правилам? Игнорировать правила во имя творчества? Или искать ответ на вопрос о разумном сочетании первого и второго, о том, как обеспечивать развитие творческих способностей без ущерба основательности суждений, умозаключений и принимаемых решений. Идеи манипулятивного образовательного пространства нацеливают на то, чтобы образование было интересным для ребенка, чтобы был высокий уровень мотивации. При этом важно не забывать о необходимости в жизни человека произвольного внимания и волевых действий в основе которых лежит представление о должном.

Стремление к системному анализу, может сделать невозможным оперативное действие педагога здесь и теперь, особенно это актуально в классе с детьми, являющимися авторами самых разнообразных ситуаций учения-обучения, когда у педагога просто не будет времени для длительной аналитической работы. Наполнение мира ребенка «гаджетами» и другими приспособлениями, способствуют решению задач, о которых раньше даже и не догадывались. И тем не менее, имеют место случаи формирования и зависимости от «гаджетов», компьютерных игр, и ослабления умственных способностей вследствие доступности использования внешних средств (например, памяти, выполнения элементарных арифметических действий «в уме»...). Допуская внешние средства в мир ребенка важно понимать, для чего и как они будут использоваться, не окажутся ли они препятствием на пути его интеллектуального развития, на пути интериоризации внутренних средств и развития умственных способностей, и в этом смысле не станут ли они способствовать формированию и развитию глупости.

Несмотря на только обозначенные сложности, в завершение подчеркнем, что одним из основных препятствий на пути воспроизводства и распространения глупости, должно стать осмысление данного явления в тесной связи с существующим к нему отношением, когда-то выраженным словами самой Глупости в сочинении Эразма Роттердамского: «Пусть грубые смертные толкуют обо мне, как им угодно, – мне ведомо, на каком худом счету Глупость даже у глупейших» [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3–8 июля 1953 г. – М.: АПН РСФСР, 1954. – С. 188–201.
2. Эразм Роттердамский. Похвала Глупости. – СПб: Азбука, 2016. – 192 с.
3. Кант И. Сочинения на немецком и русском языках. Т.2.: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Наука – 2006. – 1081 с.
4. Добровольский Я. Философия глупости. История того, что иррационально. – Харьков: «Гуманитарный Центр», 2014. – 412 с.
5. Duden – Das Bedeutungswörterbuch. Verlag: Bibliographisches Institut GmbH, 2010. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. – 1152 s.
6. Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т.1. – М.: АО «Ками» -1993. – 586 с.
7. Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т.3. – М.: Московский философский фонд, 1997. – 784 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Уч.-педгич., 1946. – 704 с.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. – 576 с.
10. Травин Е. Урок умер... Да здравствует игра! //Учительская газета, №4. – 3 февраля 2004 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/2790> (дата обращения: 06.04.2019).
11. Чередниченко Г.А. Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ) // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 254–282.

Ponomarev Roman Evgenevich
Lomonosov Moscow state university, Moscow, Russia
E-mail: p-re@mail.ru

Technological methods of formation and development of stupidity

Abstract. The stupidity as an undesirable effect arises in the pedagogical process. In order to prevent its occurrence, there is a need for a scientific discussion of the actions and techniques that result in such negative consequences. In the article, stupidity is characterized as a reduced way of mental actions that is inappropriate to the norms necessary and existing at the time of these actions. There are types of stupidity: stupidity by naivety, stupidity by ignorance, stupidity by habit. In the development of nonsense, the following stages are distinguished: (1) the stage of permissible stupidity; (2) the stage of unjustified stupidity; (3) the stage of fixing stupidity. Importance is given to the issue of reproducing stupidity. The article discusses the technological methods of formation and development of stupidity, corresponding to the following levels. First, the level of a element of the system of mental actions. Eliminating from the content of education a significant element, providing its replacement with incorrect, false, untrue, you can get a systemic effect, when the whole, including the full-fledged elements, is a reduced method. Secondly, the level of the system of mental action. At the system level, the emergence of reduced methods of mental action is ensured by an inadequate reflection of the complex system object as a whole. Thirdly, the level of conditions of existence of the system of mental actions. Formation in a person of personality-significant psychological qualities that ensure the development of reduced methods in the system of human mental actions.

Keywords: mental actions; development; stupidity; types of stupidity; development of stupidity; reproduction of stupidity; methods of forming stupidity