ФИЛОСОФИЯ В ШКОЛЕ: ТРИЛОГИЯ УМА

Ю. Ротенфельд

1. Введение

*Законы природы имеют принудительный характер,
и, нарушая их, мы подвергаем себя опасности.*

М. Липман

Не секрет, что образование находится сегодня в кризисе, причина которого — в непонимании законов общественного развития, которые также, как и законы окружающей природы имеют принудительный характер. Нарушая эти законы, человек подвергает себя опасности. Выходит, что образование и воспитание людей в рамках традиционной педагогической парадигмы «диктатуры разума», состоящее в достижении целостности понимания ими окружающей реальности, не справляется со своими задачами.

Чтобы изменить ситуацию в контексте формирования правильных представлений об окружающей действительности в середине 70-х годов возникла идея пересмотреть учебный процесс в школе, с тем, чтобы кардинальным образом изменить мышление людей, начав развивать его с раннего детства. Инициаторами выступили ученые Института Развития Философии для детей (Нью-Джерси, США) под руководством профессора философии М. Липмана, предложившего обучать школьников философии с детского сада по 12-ю ступень, что соответствует полной программе средней школы с 6 до 17 лет и может преподаваться в младших курсах колледжей.

Сегодня «Философия для детей» — это педагогическое направление, которое проводят в жизнь тысячи школьных коллективов, десятки научно-исследовательских групп и целых институтов в более чем двадцати странах мира. По мысли сторонников философского подхода к учебному процессу, он способствует развитию глобального мышления подрастающего поколения, способствует изучению общих закономерностей развития общества, реализует гуманизацию всей системы образования. Этот подход превращает простую болтовню в беседу, в обсуждение, в диалог. Он учит детей слушать других и толково реагировать самому на сказанное, что включает в себя умение следовать линии рассуждения, возникающей в ходе дискуссии, и при этом учит независимости в суждениях. В итоге школьное образование становится началом любого образования, поэтому его роль в формировании личности является определяющей. Оно должно давать широкое, целостное видение окружающего мира, необходимое любому человеку независимо от того, какую профессию он впоследствии выберет.

Однако в среде противников философского подхода есть сомнение, следует ли вводить в учебный план школы еще один предмет — философию, поэтому среди философов и педагогов до сих пор ведутся по этому поводу споры. Методисты в свою очередь задаются вопросом, с какого возраста и как следует обучать детей философскому мышлению, какие методики брать за основу. Поэтому высказывать убеждение в том, что философия «может выступать основанием для разработки курсов, занятий по философии для детей пока не приходится»¹.

И действительно, опасной иллюзией можно считать убеждение в том, что «Философия для детей» сможет на уроках научить школьников как-то по-новому мыслить, что благодаря этим урокам дети подготовят себя к умению думать в любых других ситуациях и дисциплинах. Примером может служить «философия для взрослых», которая в течение нескольких тысячелетий не сумела привести людей к пониманию природных и общественных процессов, к взаимопониманию хотя бы между самими философами, хотя и продвинула их в критическом осмыслении всего и вся, обучила их «обоснованному» рассуждению на любую тему.

Приходится согласиться с теми противниками философского подхода к школьному образованию, которые считают, что для того, чтобы развивать критическое и рассудочное мышление у школьников, чтобы дети научились самостоятельному и автономному мышлению, вовсе нет необходимости вводить специальный курс философии в школьное обучение. Тот же самый результат можно получать и на уроках языка и литературы. Об этом свидетельствует сам М. Липман, констатирующий тот факт, что «учитель, обращающий особое внимание на чтение, может добиться существенных результатов в чтении, в то время как учитель, придающий первостепенное значение обоснованному рассуждению, может добиться таких же результатов в этой области»².

¹ Овсянникова Е. А. Философское «окультуривание» детей в контексте российского образовательного наследия: историко-методологический аспект. *Философия — детям. Мышление и здоровье* : материалы Четвертой Международной научно-практической конференции / коллектив авторов под редакцией Ретюнских Л. Т. С. 260.

² Липман М. Перевод Н. С. Юлиной. Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей / пер. У. В. Червинойпо. Lipman M. Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children // Thinking and Learning Skills. Ed. by V.I. Hilsdale, N.Y., L., 1985, P. 82–108.

Хотя нет сомнения в том, что школьники, занимавшиеся по специальной программе «Философия для детей», становятся более рассудительными и учителям легче получать более весомые результаты в развитии общих мыслительных навыков детей. Однако в качестве основы целостного понимания реальности такое философствование в детском возрасте явно недостаточно, поскольку первостепенная роль философского образования должна заключаться не столько в передаче школьнику разнообразной информации из разных научных областей, не столько в обучении его рассудочному мышлению, а в обучении его разумному мышлению согласно природным и социальным законам.

Поэтому следует четко осознать, что основной целью образования продолжает оставаться обучение детей тем знаниям, которые были накоплены взрослыми. Тогда как существующая практика детского философствования, помогающая им развивать собственное мнение по отношению к серьезным вопросам, может только навредить детям, отождествляющим пустопорожнюю болтовню или краснобайство с мудростью.

Только стратегия совершенствования мыслительных навыков вселяет надежду на повышение общего уровня образования. Речь идет не об улучшении отдельных элементов, а именно о качественно ином уровне школьного образования. Принятие этого тезиса ставит **задачу перед философией для взрослых: найти и использовать такую методологию, которая развивала бы не только рассудок, а все другие мыслительные навыки, обуславливающие разум.** Задача состоит в том, чтобы трансформировать энергию рассудочного самовыражения в когнитивные импульсы ума, направленные на познание объективных причинно-следственных связей, **имеющих принудительный характер.** Вместе с тем дети, обученные рассудочному мышлению должны четко знать, где проходит граница рассудка, в рамках которого они свободно могут проявлять инициативу и изобретательность, а где проявляется «диктатура разума».

Принято считать чтение, письмо и математику «базисными навыками», владение которыми дает наиболее важный показатель развитости ума. Однако это не самые простые навыки. Поэтому они должны быть проанализированы с позиции самых элементарных мыслительных средств. Научив школьников пользоваться исходными мыслительными структурами, мы можем получить куда более существенные результаты в развитии их мышления.

Интересным представляется античный опыт по воспитанию разумного мышления, поскольку зародившаяся в Древней Греции философия возникла не в качестве какой-то отдельной научной дисциплины, она представляла всю науку, и, прежде всего, науку о природе, которая воспринималась как нечто целое. Философию интересовало то, как возник окружающий мир, в результате чего появился первый человек. Как он научился говорить, писать и считать и достаточно ли этих умений для осмысления окружающего мира.

И оказалось, что для одних наук достаточно умения говорить, писать и считать, тогда как для других этого недостаточно. Выходит, что для освоения одних видов знания нужно одно состояние ума, тогда как для таких предметов как математика, физика и других естественнонаучных дисциплин, изучающих закономерности окружающего физического мира нужно другое его состояние. Отсюда следует деление ума на две ступени: низшую, которую называют рассудком и высшую, которую называют разумом. Поэтому в школе учат не только языку и арифметике, но и другим дисциплинам: физике, химии, астрономии, обществознанию и другим. Одни из них учат рассудочному мышлению, другие учат разумному мышлению.

Рассудочное мышление — это путь свободных интерпретаций мира, множество которых ставит перед необходимостью создания своей собственной позиции. Однако для формирования мышления ребенка определяющим фактором является окружающий мир, а не субъективное суждение о нем, поскольку интеллектуальное развитие не только детей, но и взрослых обуславливается всесторонним знакомством с многообразием мира, с действием его объективных законов.

Овладение всем комплексом школьных дисциплин было бы вполне достаточно для развития ума среднестатистического человека, если бы не одно обстоятельство. Сформированный в школе ум оказывается односторонним, поскольку направлен на качественное и количественное осмысление природы. Для научного же осмысления человека и общества, для достижения целостности понимания ребенком окружающей реальности, он явно не приспособлен. Тем более он не приспособлен для осмысления структурного многообразия мира, законов его движения и самоорганизации. Для этого необходимы не только речь и счет, но совершенно другие мыслительные средства. В итоге случилось так, что понимание общества и места человека в нем совсем не отвечает запросам времени, поскольку не выходит за пределы рассудочного мышления и даже люди с очень развитым умом не понимают многое из того, что происходит в социальном мире и почему так происходит. Хотя в своем деле они проявляют чудеса разумности.

Возникает вопрос, что можно сделать для того, чтобы разумное мышление проникло и в социально-гуманитарные науки, не выходящие сегодня за пределы рассудочного мышления? Ответ очевиден — учить уму-разуму в школе так, чтобы разумное мышление охватывало не только естествознание, но и гуманитарную сферу, схватывая единство естественнонаучного и гуманитарного знания. Поэтому главная сложность, которая встает при изучении мыслительных процессов, состоит в том, чтобы найти язык для их описания. Это значит,

что нужны такие мыслительные средства, которые в одно и то же время были бы пригодны для описания не только природных, но и социальных процессов. Ключевым моментом такого подхода является операция «сравнения», позволяющая выделить целый ряд сравнительных понятий.

Операция «сравнение» — это главная операция, которая задает восходящее движение всей науки, обуславливая собой существование некой **трилогии ума** — задающей совокупность трех логических направлений, объединенных преемственностью и общей идеей. Одно из этих направлений — это формальная логика, обуславливающая рассудочное мышление. Второе, направление — это разумное метафизическое конкретно-научное мышление. И третье, тоже разумное направление — это конкретно-всеобщее диалектическое мышление. Причем каждый вид мышления обусловлен своей логикой, имеющей свои специфические начала — сравнительные понятия, каждое из которых задает объективную точку зрения для осмысления реальности.

2. Чем отличается рассудок от разума

«Разум — подлец, оправдает всё, что угодно»

Ф. М. Достоевский

Определение того, что считать умом, а что рассудком и разумом всегда находилось в сфере философской науки. Поэтому и считают что ум, рассудок и разум, выражающие определенные уровни теоретического мышления, являются философскими категориями. Осмыслением их содержания начали заниматься уже в античной философии, и продолжают делать это, по сей день.

Об уме как об интеллектуальной деятельности человека, говорят как о высшей творческой способности получать, хранить, преобразовывать и выдавать информацию, вырабатывать новые знания, принимать рационально обоснованные решения, формулировать цели и т. п.¹ В европейской философской традиции принято различать в качестве основных уровней ума рассудок и разум. Поэтому кратко об уме можно сказать, что это интеллектуальная деятельность в форме двух его степеней — рассудка и разума. Но если сегодня сущность рассудка более или менее ясна, то определение того, что такое разум находится под сомнением. **До сих пор непонятно в чем его сущность, чем он похож, а в чем отличаются от рассудка.**

Согласно **И. Канту** (1724–1804), например, основной функцией рассудка в познании является мыслительное упорядочение **явлений**. Разум же стремится постичь **сущность** вещей, но не достигает этой цели.

Г. Гегель (1770–1831) истолковывал рассудок как необходимый момент разумного мышления. Он отождествил рассудок с метафизическим пониманием действительности, противопоставляя его диалектике разума. По этому поводу **Ф. Энгельс** писал, что гегелевское различие рассудка и разума, согласно которому только диалектическое мышление разумно, «имеет известный смысл».

С точки зрения диалектического материализма процесс развития теоретического мышления предполагает взаимосвязь рассудка и разума. С рассудком связана способность умело оперировать понятиями, правильно классифицировать факты и явления действительности, приводить знания в определенную систему, важность чего не подлежит сомнению. Посредством разума мышление синтезирует результаты познания, создает новые идеи. Опираясь на рассудок, **разум раскрывает сущность действительности. Однако в чем заключается эта сущность, ни диалектический материализм, ни другие философские учения не дают ответа.**

В итоге рассудок и разум воспринимаются как два вида мыслительной деятельности человека, взаимное отношение которых в различных философских учениях понимается по-разному. В то же время по сравнению с рассудком разум всегда и везде признавался в качестве высшей формы мыслительной деятельности, **направленной на познание упорядоченности, гармонии мироздания, на выявление причинно-следственных связей, раскрывающих сущность действительности.** Однако, как правильно заметил в свое время **И. Кант**, **разум, пользующийся средствами рассудка, не способен постичь сущности природных и социальных явлений, поэтому он и остается в границах рассудка.** Это замечание **И. Канта** особенно актуально в отношении социально-гуманитарных наук, дальнейшее развитие которых требует **обнаружения мыслительных средств, определяющих сущность не только разума, но и рассудка, выявляющих сходства и различия этих средств.**

Разум — это основа научного восприятия мира и его не легко освоить. Тем более, если не иметь представления о том, что такое разум и в чем его отличие от рассудка. Чтобы разобраться в этом вопросе следует определиться с исходной точкой, от которой, собственно, и возникает мышление, неразрывно связанное с возникновением речи.

Очевидно, что первобытный человек, был изначально бессловесен, т. е. был не способен мыслить. Возникновение речи поднимает его на первую ступень интеллектуального развития, обуславливающую **абстрактный разум**, — то, что сегодня мы называем **рассудком**, отражающим реальность при помощи органов чувств: слуха, зрения, осязания, обоняния.

¹ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Изд 6-е., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. 560 с.

Рис. 3. Поэтапное навчання студентів

По поводу сущности абстрактного разума, обуславливающей возникновение языковых средств, **Аристотель** (384–322 до н. э.) писал: «Каждая вещь обозначается по отношению к каждой, как то же самое ($A = A$) или другое (A и не- A)»¹. Где A и не- A **противоречащие понятия**.

В дополнение можно привести слова замечательного французского философа **К. А. Гельвеция** (1715–1771), который в своем сочинении «Об уме» писал, «что в нашей способности замечать сходство и различие, соответствия и несоответствия различных предметов и заключаются все операции нашего ума». И далее «...ум, следовательно, состоит в том, чтобы сравнивать наши ощущения и наши идеи, т. е. замечать сходство и различия, соответствия и несоответствия, имеющиеся между ними»².

Наш замечательный соотечественник, основатель педагогики **К. Д. Ушинский** (1824–1870) также как Аристотель и Гельвеций считал операцию сравнения основой познания, ибо «мы познаем любой предмет, только приравняв его к чему-то и отличая его от чего-то».

Это значит, что в основании речи и абстрактного мышления, возникновение которых растягивается на века и даже тысячелетия, лежит умение отождествлять и различать ситуации, обусловленные отношениями «абстрактного тождества» и «абстрактного различия» — как предельных абстракций отождествления и различения, раскрывающих **сущность** формально-логических связей.

Абстрактное тождество — Абстрактное различие

Схема 1. Исходная «точка» восхождения к абстрактному разуму

Значит под **абстрактным разумом** или **рассудком**, мы подразумеваем умение пользоваться операцией «сравнение», умение отождествлять предметы и явления окружающего мира или различать их. То же имеет смысл и в отношении **конкретного разума**, сущность которого также определяется операциями мышления. Однако важнейшей из них в обоих случаях является операция «сравнение». Хотя важны и другие операции, при помощи которых совершается мыслительная деятельность людей, — это операции *анализа* и *синтеза*, *абстракции*, *обобщения* и *конкретизации*. Но не они определяют сущность мышления.

¹ Аристотель. Соч. в 4-х т. М.: Мысль, 1975. Т. 1. С. 258.

² Гельвеций. Об уме. Сочинения. В 2-х т. М.: «Мысль», 1973. Т. 1. С. 150–151.

Операция «сравнение» — это работающая идея, дающая эффективное решение основных проблем мышления, это уникальная концепция развития науки, способствующая открытию и пониманию истинных процессов, явлений и законов, реально происходящих в природе и обществе; это главное звено, ухватившись за которое можно вытащить всю цепь естественно-научных и социально-гуманитарных проблем.

Поэтому в дальнейшем изложении основное внимание будет уделено совершенствованию операции «сравнение», что позволит определить пути движения к разуму, его бесконечное поступательное восхождение с одной конкретной ступени на другую, чего нет в школьных программах. Да и откуда ей там взяться, если операция «сравнение» не разработана ни в одном из современных философских направлениях. При этом понятие «абстрактный разум» в нашем изложении будем отождествлять с понятием «рассудок», тогда как понятие «конкретный разум» — с двумя следующими понятиями: **«метафизический конкретно-научный разум»** и **«диалектический конкретно-всеобщий разум»**.

Переход от рассудка к разуму как процесс движения мысли называют восхождением от абстрактного к конкретному. Эту процедуру мы будем понимать не иначе, как движение мысли по пути восхождения от формально-логического рассудочного мышления к конкретно-научному и к конкретно-всеобщему диалектико-логическому разумному мышлению. После осмысления с новых философских позиций всей школьной программы нас будут интересовать социально-гуманитарные науки, которые, в отличие от естественных наук, не достигли высот разума, а все еще находятся на пути к ним.

Дело в том, что между предметами и явлениями окружающей нас действительности существуют объективные отношения и закономерные связи, и человек стремится понять их многообразие. Часто эти связи скрыты, поэтому их не удается воспринимать непосредственно при помощи органов чувств. Для того чтобы их выявить, приходится прибегать к мыслительным операциям. Человек сравнивает предметы и явления, анализирует их или обобщает, высказывает о них свои суждения, делает умозаключения. Познание отношений и закономерных связей между предметами и явлениями окружающего мира позволяет понять причинно-следственные связи не только в природе, но и в обществе. Предвидеть развитие событий мы можем только потому, что понимаем одинаковое, имеющее место в разнообразных свойствах предметов и явлений. Поэтому **сущность мышления** как процесса познания окружающего мира начинается с сопоставления предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними, или то и другое одновременно.

Абстрактный разум или рассудочное мышление, ограничен рамками классификационных понятий обычного разговорного языка, включающего философские категории. Он обусловлен законом непротиворечия и лежит в границах принципа, определяемого Аристотелем в качестве «самого достоверного из всех начал». «Невозможно, писал по этому поводу Аристотель, чтобы одно и то же в одно и то же время было и не было присуще одному и тому же в одном и том же отношении»¹. Аристотель сформировал три основных закона формальной логики, которые составляют ядро рассудочного мышления. И эти же законы являются в то же время логическими основаниями всей науки. Причем логическая последовательность и непротиворечивость, освоению которых предлагают обучать детей все существующие до сегодняшнего дня школьные программы по философии, — только необходимое, но отнюдь не достаточное условие достижения знания.

Конкретный разум направлен на познание упорядоченности, гармонии, симметрии мироздания, на выявление причинно-следственных связей, раскрывающих сущность действительности. Причем **самым главным свойством разумного мышления является то, что оно умеет отождествлять и схватывать в единстве все конкретные различия, в том числе и противоположности, «которые рассудок разводит в стороны»**. Тогда как школьные предметы естественнонаучного цикла не формируют на должном уровне логику конкретно-научного и конкретно-всеобщего мышления.

3. Трилогия ума

«Многознание уму не научает»

Гераклит

В древности не случайно считалось, что познание тесно связано с операцией «сравнение», позволяющей выявлять исходные начала бытия, которые назывались «противоположностями». По этому поводу Аристотель заметил, что все его предшественники признают началами противоположности, только у всех эта категория выражала разные отношения действительности. Поэтому Аристотель систематизирует различное содержание этого понятия у предшественников и выделяет **четыре вида противоположения: «противоречащее», «противоположное», «соотнесенное», «лишенность и обладание»**². Где каждое из этих понятий — логосов³ — отражает объективную реальность вне зависимости от ее природной или социальной обусловленности. При

¹ Аристотель. Т. 1. 125 с.

² Аристотель. Т. 1. С. 121–168.

³ Логос (от греч. *logos*) — одно из основных понятий древнегреческой натурфилософии: слово, речь, мысль.

этом два вида противолѣжания — «соотнесенное» и «лишенность и обладание» представляют собой две различные формы одного и того же отношения.

Так, «соотнесенное» связывает воедино два понятия «большее» и «меньшее», в котором «меньшее» может изменяться от любого заданного значения до нуля. А это значит, что понятие «соотнесенное» может вырождаться в понятие «лишенность и обладание» в качестве своего предельного случая. То же касается и понятия «лишенность и обладание» в котором «лишенность» может изменяться до любого заданного значения. Поэтому, как ни крути, речь у Аристотеля идет не о четырех, а о трех видах противолѣжания.

Не вдаваясь в подробности, три выделенных Аристотелем вида противолѣжания — «противоречащее», «соотнесенное» и «противоположное» можно представить на Схеме 2, где понятия «Тожественное» и «Различное», разведенные по разные стороны схемы, обуславливают «противоречащее» — один из трех видов аристотелевского противолѣжания.

Схема 2. Аристотелевская парадигма познания в новой интерпретации

Дополняя эту схему новыми категориями, отражающими причинно-следственные связи, общие для природного и социального мира мы получаем универсальную парадигму познания (метопарадигму), наглядно раскрывающую суть рассудочного и разумного мышления, их сходство и различие, их естественную **взаимную связь в рамках единства формальной логики, логики конкретных наук и диалектической логики**, как конкретно-всеобщего метода познания. При этом точки на схеме обозначают другие, не показанные на ней сравнительные понятия.

Подобно множеству чисел в арифметике или подобно нотам в музыке, выстраиваем сравнительные понятия в два параллельных ряда, и, по мере познания окружающей действительности, пополняем их все новыми и новыми понятиями, каждое из которых дает **объективную** точку зрения на природный и социальный мир.

Схема 3. Универсальная парадигма познания

Как по ступеням будем подниматься от познания тождественности вещей к постижению все более далекого их родства, а, значит, — к созданию все более полных теоретических моделей, отражающих гармонию и разумность мироздания. При этом еще раз отметим, что сравнительные понятия оказываются в одинаковой мере пригодными для осмысления природных и социальных процессов, что обуславливает собой **единство естественнонаучного и гуманитарного знания**.

Верхний ряд универсальной парадигмы познания через понятие «Соотнесенное» дает возможность осмысливать **количественное многообразие мира**, поскольку для осмысления «большого» мы научились брать «меньшее» в качестве единицы измерения (**статика — метафизика**). Тогда как нижний ряд через понятие «Противоположное» дает возможность осмысливать природные и социальные **процессы (динамика — диалектика)**.

Причем, понятия верхнего и нижнего ряда отражают разумное мышление, которое подразумевает два равнозначных его вида: конкретно-научное (метафизическое) разумное мышление и конкретно-всеобщее (диалектическое) разумное мышление. В итоге все мышление можно подразделить на три взаимосвязанные логические части, каждая из которых обусловлена преимущественным использованием трех типов понятийных средств.

- **Рассудочное (филологическое) мышление, как любовь к слову** — это мышление классификационными понятиями на основе отношений «абстрактного тождества» и «абстрактного различия», обуславливающих закон непротиворечия: либо А, либо не-А.

- **Разумное конкретно-научное (метафизическое) мышление как любовь к точному слову** — это мышление классификационными, количественными и сравнительными понятиями на основе отношения «соотнесенное» и других, следующих за ним понятий, а также множеством изучаемых в школе математических и физических абстракций разной сложности.

- **Разумное конкретно-всеобщее (диалектическое) мышление как любовь к мудрому слову** — это мышление классификационными и сравнительными понятиями на основе отношения «противоположное» и других, следующих за ним понятий.

Первый тип мышления отражает **качественное многообразие мира** и характеризует описательные науки.

Второй тип — связан с естественнонаучным знанием и дает **точное количественное описание действительности**.

Третий, пока **незадействованный**, тип мышления неразрывно связан со вторым и первым, что позволяет осмысливать **качественное и структурное многообразие мира с диалектико-логических позиций**, и обуславливает возрождение философии как конкретно-всеобщей теоретической и практической науки.

Выходит, что операция «сравнение» — это главная операция мышления, которая задает восходящее движение всему познанию, обуславливая собой существование некой универсальной парадигмы: **трилогии ума**, показанной на Схемах 2 и 3 и задающей совокупность **трех логических направлений, объединенных общей идеей сравнения**.

Первое из этих направлений — это формальная логика, исходной мыслительной парадигмой которой является понятие «**противоречащего**». Его стороны выражают абстрактное, бесконечное различие, поэтому в универсальной парадигме познания они отстоят друг от друга на максимальном расстоянии, обуславливая начало и конец парадигмы.

Второе направление — логика конкретно-научных исследований, исходной парадигмой которых является понятие «**соотнесенного**».

Третье направление — логика конкретно-всеобщих философских исследований, исходной парадигмой которых является понятие «**противоположного**».

Каждая логика определяется своим, только ей присущим началом, задающим объективную точку зрения для осмысления реальности. **При этом рассудок разводит абстрактные различия А и не-А, не допуская их совмещения в одном и том же отношении: либо А, либо не-А. Разум же, напротив, схватывает конкретные различия в единстве, поскольку одна сторона «соотнесенного» или «противоположного» и других сравнительных понятий не может существовать без другой стороны.** Причем каждое из трех этих начал может быть осмыслено в симметричных категориях¹.

Приходится смотреть в лицо новым, непривычным истинам и соответственно менять свои представления о философском методе, воспринимая его не в рамках рассудочного формально-логического мышления, а по-новому — как конкретно-всеобщую форму диалектики. Поэтому человек, в зависимости от поставленных целей, сможет более осознанно использовать тот или иной тип мышления — рассудочного или разумного.

Писатель, например, будет использовать в основном рассудочное мышление, не позволяющие выходить за пределы осмысления **качественного** многообразия мира и формально-логической рациональности.

Физик, как яркий представитель конкретной науки, будет осмысливать не только **качественные и структурные** особенности мира, но при этом будет искать его **точные количественные** характеристики.

Философ же сможет осмысливать **качественное и структурное многообразие** реальности, не вдаваясь при этом в вычисление количественных ее характеристик, поскольку его интересуют природные и социальные процессы, их энергетика.

Каждое из сравнительных понятий представляет собой мыслительную форму или парадигму, отражающую упорядоченность реальности, гармонию той или иной ее структуры. Поэтому **каждое из отношений, лежащих между тождеством и различием выражается в понятиях симметрии и антисимметрии и характеризует преемственное восхождение разума с одной ступени на другую, не давая ему возможность перескакивать ни через одну**.

Представленная система категорий обуславливает новый тип рациональности, разворачивающий сосуществующие и взаимодействующие между собой элементы действительности в два иерархических ряда мыслительных форм. **Она может выступать в качестве неисчерпаемого источника формирования и развития принципиально нового педагогического подхода к школьному образованию.** Эта система категорий приводит школьные знания в систему, формирует целостный взгляд на полученную ребенком информацию.

¹ Ротенфельд Ю. А. Логика симметрии развития // РЖ 18. Физика, часть 1 М., 1983. № 1. С. 93–94.

И в этом отношении стремление сделать философию одной из основных дисциплин в школе заслуживает особого внимания.

Формируя мышление ребенка по трем логическим направлениям, общеобразовательная школа будет воспитывать всесторонне развитых людей. Проблема в том, чтобы не удариться ни в ту, ни в другую, ни в третью крайность, а найти их гармоничное сочетание. Отсюда следует и решение вопроса о том, можно ли обеспечить умственное развитие ребенка за счет системы точно отработанных правил, подобных правилам формальной логики? Приходится признать, что можно.

Схема 4. Универсальная логическая парадигма познания, выражающая трилогию ума в симметричных категориях

4. Европейская философия в поисках начал познания

По мере зарождения европейской науки, перед философией также как и перед нами сегодня стал вопрос о началах познания. Мыслители, жившие до Г. Гегеля, понимали, что «началом» видимого многообразия должно быть абстрактное тождество — самая простая философская категория.

Так, еще **Николай Кузанский** (1401–1464), один из философов позднего средневековья, в своем учении о познании исходил из мысли о том, что тождество представляет собой свернутость различия, а равенство — свернутость неравенства. Поэтому движение рассматривается им как развертывание покоя, различие — как развертывание тождества, неравенство — как развертывание равенства и т. п.

Позднее **Иоганн Фихте** (1762–1814) и **Фридрих Шеллинг** (1775–1854) из тождества пытались вывести многообразие мира. Однако они не сумели решить вопрос о возникновении различий из тождества, а многообразия — из единства, проблему их взаимосвязи.

Иначе эта проблема была поставлена Георгом Гегелем. С его точки зрения, **различие так же существенно, как и тождество**. Одно неотделимо от другого, поскольку тождество содержит в себе различие, а различие содержит в себе тождество. Отсюда противоположности определялись Г. Гегелем как единство тождества и различия, а противоречие — как отношение противоположных тенденций. Г. Гегель противопоставляет формально-логическому пониманию тождества как абстрактного, абсолютного тождества диалектическое понятие **«конкретного тождества»**, представляющего собой единство различного. Г. Гегель неоднократно дает разъяснение, что именно он понимает под словом «мышление». С его точки зрения **суть мышления в умении отождествлять различное и различать тождественное**. Мыслить по Г. Гегелю, значит «постигать и выражать многообразие в единстве... Мышление состоит в том, чтобы все многообразное приводить в единство»¹.

Г. Гегель стремится идти дальше своих современников, а, именно: познать суть разумного, **диалектического мышления, которое доводит до тождества конкретные различия**, множество которых он называет всего лишь одним словом — противоположности. В результате, он получает очень абстрактное, не выходящее за пределы рассудка знание. Поэтому без дальнейшей его конкретизации оно все еще не выходит на конкретно-всеобщий уровень. А причиной тому явилось **общефилософское понятие «противоположности»**, в которое как в одну общую кучу, Гегель свалил все возможные виды различий. Тогда как восхождение от абстрактного к конкретному, т. е. от рассудка к той или иной ступени разумности, требует дифференциации этого предельно общего понятия на строго обозначенные понятия.

Из огромного числа всевозможных абстракций, как Г. Гегель, так и его предшественники, выбирали самую «неразвитую» категорию — абстрактное тождество. Вопрос заключался в том, как из этого простейшего начала возникают, развиваются и превращаются друг в друга все остальные отношения.

К сожалению, из абстрактного тождества как простейшего начала, никакими средствами не удастся извлечь не только все бесконечное многообразие отношений, но даже непосредственно следующие за ней аб-

¹ Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. В 2 т. М., 1971. Т. 2.

стракций, а это «соотнесенное» в метафизическом (верхнем) ряде отношений, и «противоположное» в диалектическом (нижнем) ряде отношений, что видим на Схемах 2 и 3.

Единственно возможный путь заключается в том, что нужно найти эти отношения в объективном мире, и увидеть, как они переходят в абстрактное тождество как в свое вырожденное состояние, как в свой частный случай. Следующими за понятиями «соотнесенное» и «противоположное», а именно понятиями «ортогональное Пифагора» и «ортогональное Гераклита», нужно было обозначить такие обнаруженные в окружающем мире тенденции, которые вырождаются в качестве своего частного случая в предыдущие тенденции, и так далее, по мере восхождения ко все более сложным отношениям. Именно в результате такого восхождения, проведенного в духе научных революций¹ **Томаса Куна** (1922- 1996) на Схемах 2, 3, 4 строится универсальная парадигма познания (метапарадигма),

Это значит, что **конкретные различия, шаг за шагом, извлекаются из абстрактного различия, и выстраиваются в два параллельных ряда, завершая их общей категорией «абстрактное тождество»**. Поэтому поставленная мной задача была противоположной той задаче, которую ставили перед собой представители немецкой философии, а именно — получить из тождества различие. Я же наоборот ищу переходы из различия к тождеству.

Такой подход позволяет осуществить дифференциацию самого понятия «конкретное тождество» на целый ряд конкретных различий — отношений, каждое из которых может быть представлено посредством категорий симметрии и антисимметрии. Начало этому процессу положено применением в философии общенаучных понятий «симметрия» и «асимметрия», поскольку именно они являются **формой проявления категорий абстрактного тождества и абстрактного различия. Восхождение к конкретному тождеству (как соотношению тождественного и различного в одном и том же) представлено В. С. Готтом (1912-1991) восхождением к философскому принципу единства симметрии и асимметрии**².

Это и есть тот реальный путь, по которому может развиваться современная философская наука. Ведь восхождение от абстрактного к конкретному — это способ построения не только одной, отдельно взятой дисциплины, он характерен для науки в целом, т.е. данный метод, имеет не частное, а всеобщее значение. Свойственная людям потребность расширять и углублять знания о мире посредством философской науки оказалась парализованной из-за «чрезмерной универсализации законов и категорий диалектики»³ в противоположность динамичности и открытости для познания специальных наук, которые как в прошлом, так и сегодня с успехом исследуют конкретные отношения конкретных сторон действительности. Философия призвана была вносить в конкретные науки смысл, удерживать единство человеческого знания, связывать частное с общим.

Претензия классической философии и ее методов на предельную всеобщность привела к тому, что ее категории потеряли всякую возможность отражать реальность. Ибо все возможные в природе и обществе виды конкретных различий стали называться одним словом «противоположности», а все процессы сводились к борьбе этих мифических «противоположностей», многие из которых противоположностями не были. Вот и получилось, что на такой сомнительной абстрактно-всеобщей диалектико-логической базе, какую создал Г. Гегель, а позднее восприняли марксисты, построить действительно научный метод познания было **невозможно**. Ибо определение Г. Гегелем понятия «конкретное тождество» как «тождество противоположностей» оказалось совершенно не верным, поскольку «противоположности» — это только одно из множества конкретных различий, входящих в состав «конкретного тождества». Вот и случилось так, что в силу своей предельной общности ни одна философская проблема, за все века существования философии так и не получила положительного разрешения. И не получит до тех пор, пока философы не признают ограниченность своего рассудочного мышления и не станут опираться на фундамент разума.

Смысл предлагаемого метода познания в том, что, **совершая восхождение от абстрактного разума к конкретному разуму**, следует дифференцировать гегелевское понятие «конкретное тождество» на бесконечное множество более конкретных понятий, определяемых как «конкретные различия», которые названы «сравнительными понятиями». Эти мыслительные средства **являются однозначными для всех времен и для всех народов**, поскольку отражают отношения такими, каковыми они являются на самом деле, сообщают истинное знание, предлагают действительный и **однозначный образ мира**. Будучи основами конкретных наук, эти понятия раскрывают сущность реальности, способствуют разумному, более глубокому понима-

¹ Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. С. 68–82.

² См: Готт В. С. Философские вопросы современной физики. М., 1972. С. 370–376.

Готт В. С. Удивительный, неисчерпаемый, познаваемый мир. М., 1974. С. 167–168.

Готт В. С., Землянский Ф. М. Диалектика развития понятийной формы мышления: (Анализ становления различных понятийных форм). М.: Высш. Школа, 1981. 319 с.

Готт В. С., Семенов Э. П., Урсул А. Д. Категории современной науки (становление и развитие). М.: Мысль, 1984. 270 с.

³ Налетов И. З. Возродить диалектику! // Филос. науки. 1988. № 11. 16 с.

нию действительности и взаимопониманию между людьми, так как одинаково делят мир на части, правильно отражают соотношение последних, дают объективные точки зрения на мир.

Наконец-то стало понятным, в чем ошибался великий русский писатель Ф. М. Достоевский, который говаривал: «Разум — подлец, оправдает все что угодно», — ибо Федор Михайлович принимал рассудочное мышление за проявление разума. Поэтому эпитет «подлец» следует относить к рассудку, но никак ни к разуму. Вот почему обучая детей лишь рассудочному мышлению — одной из трех составляющих ума, мы поступаем не лучшим образом, а попросту говоря — действуем неразумно.