

## «Сон разума рождает чудовищ»

*Г. В. Лобастов*

*Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Россия*

*lobastov.g.v@yandex.ru*

Рассмотрен широкий спектр представлений обыденного сознания, который, по мысли автора, не способен преодолеть ни школа, ни педагогика, ни наука. Демонстрация этого выводит на узловые проблемы философской мысли, исследование которых есть одновременно и вхождение в культуру мышления, без освоения которой, без включения ее в контекст образовательной практики формирование свободно-творческого мышления не может быть рационально поставлено. Способ обнаружить чистое начало этой деятельности автор видит в философии Декарта. Через анализ исходных принципов философии Декарта приоткрывается состояние школы и ее неспособность взять в себя исторически развитый ум. Безумие как «сон разума», заключает автор, проникает во все поры жизни и остается там жить, проходя мимо исторически развитой мыслительной культуры.

**Ключевые слова:** мышление, рассудок, разум, предрассудок, понятие, теоретическая форма, философия, педагогика, школа.

## «The sleep of reason gives birth to monsters»

*G. V. Lobastov*

*Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia*

*lobastov.g.v@yandex.ru*

A wide range of representations of everyday consciousness is considered, which, according to the author, cannot be overcome by school, pedagogy, or science. Demonstration of this leads to the key problems of philosophical thought, the study of which is at the same time entering the culture of thinking, without mastering which, without including it in the context of educational practice, the formation of free creative thinking cannot be rationally posed. The author sees the way to discover the pure beginning of this activity in the philosophy of Descartes. Through the analysis of the initial principles of Descartes's philosophy, the state of the school and its inability to take in the historically developed mind are revealed. Madness as a «dream of reason», the author concludes, penetrates into all pores of life and remains to live there, passing by a historically developed thinking culture.

**Key words:** thinking, reason, reason, prejudice, concept, theoretical form, philosophy, pedagogy, school.

Если бы к тем максимам, которые зародились в неизвестных глубинах и выразились через умные умы, человечество не относилось с улыбкой как к досужим, пусть и мудрым, а вникло, как верующий вникает

в божественные смыслы, наверное, оно бы ужаснулось от такого многообразия мудрости, свести которое в некое целое просто уму непостижимо. Столько разнообразных суждений, без сомнения, где-то попадающих

в цель, претендуют на всеобщность, и подводят себя под широчайший спектр жизненных проявлений! Разноцветие и блеск этих максим и афоризмов питает наш ум медом мысли, их заманчивой противоречивостью, случайной сменой позиций. И ум не успевает их совместить и, вместо того чтобы выйти на позицию его единства, утомляется этой мыслящей суетой. Все противостоит всему, и во всем есть смысл. Но суета мысли наталкивается на, казалось бы, неоспоримые пределы, и, устав, понимает, что это именно суета. На том, как будто, и успокаивается. А действительная мысль, спрятанная в глубинах истории, там, в этих глубинах и остается.

Но туда, в эту глубину, всматривается философия и религия. «Так как мы появляемся на свет младенцами и выносим различные суждения о чувственных вещах прежде, чем полностью овладеваем своим разумом, нас отвлекает от истинного познания множество предрассудков» [1, с. 314].

А не в этих ли максимах лежит это указанное Декартом «множество предрассудков»? Известно, что философия — Кант первый — разделила мыслящую способность на формы рассудка и разума. *Рассудок* схватывает и упорядочивает факты, выражает их через строгую формальную форму, удерживая эти факты в их покое и самотождественности. Это — господствующая форма в обыденном сознании и науке. Объект здесь всегда мыслится как внешний и противоположный сознанию. Традиционная формальная логика — это теория рассудка.

*Разумная форма* входит в любую предметность, исходя из принципа самой этой предметности, в ней воссоздается бытие предмета в его внутренней логике от возникновения до завершения в своих собственных пределах, — до перехода в другое, то есть в полном объеме его пространственно-временного существования. Но и, следовательно, с исследованием самого принципа, основания, начала этой особой предметности. Сознание здесь не противостоит действительности, наоборот, оно мыслит себя пустой бессодержательной способностью

исполнять себя содержанием мыслимого предмета. И задача такого совпадения мышления и бытия здесь мыслится как задача обнаружения истины.

Кажется, что и в рассудке, и в разуме стоит одна и та же задача. Рассудок ищет полноты описания факта, выразить его в общезначимых формах своей логики. То же самое будто бы делает и разум. Только разум как бы выходит за пределы «факта», видя в них только внешнее проявление действительности, исполненной такими определениями, которые скрыты от непосредственного опыта. Здесь ищется и обнаруживается полнота самой действительности. В ее предельных формах, где причинение доведено до самопричинения, необходимость — до свободы. Здесь абсолютное есть необходимая категория. И здесь есть требование это абсолютное выразить в его внутренней логике.

Но и в максимах мы имеем дело с претензией на абсолютность. Однако здесь эта абсолютность дается как абстрактно-всеобщая форма, требующая от субъективного ума способности свои смыслы определить через выраженное в максиме всеобщее определение. В этом и заключается *предрассудок* — как форма неразвернутой в себе мысли, где нет рефлексии, нет размышления, т.е. нет даже рассудочной формы. Как форма, схватывающая некое абстрактно-всеобщее свойство, которое может быть бесспорным, но до предела односторонним. Фиксирующим то ли наличный признак некоего бытия, то ли некое всеобщее требование. Именно — максима.

А что же такое «истинное познание», от которого нас отвлекают эти предрассудки, как говорит Декарт?

По Декарту, истина дана в своей очевидности. А там, где есть сомнение в ней, человечество ищет способы ее обоснования. Доказательство в науке — это от ума. В живой действительности, где ума всегда бывает недостаточно, об истине заботятся далеко не всегда, и часто даже открытую фальшь прячут под формой «мимикрии» — как в животном мире. Здесь не обязательно раздуваться, чтобы напугать, хотя нечто подобное

в культуре вы встретите, достаточно знака, что ты «раздутый», или, в современном жаргоне, «раскрученный». Ну а медали, пьедесталы, свидетельства и дипломы — здесь, даже внутри этого способа представления себя, давно появилась своя особая мимикрия: подделать бумагу — это ведь никому не кажется «подделать себя». Не кажется потому, что ты сам давно уже подделка, и требуется еще одна особая форма мимикрии под человека. Как исторически сформировавшийся социально-культурный тип, способ обнаруживать себя в бытии. «Быть или казаться». Широчайшее поле для пустых дискуссий.

Потому ум в своей истине и ум, представляющий себя таковым только в своем самосознании, — вещи совершенно разные. Если он, ум, знает себя и обосновал себя как универсальную всеобщую способность, равную возможностям субстанции, Богу, то такая форма ума свободна и в себе, и в бытии. Поскольку *способна знать* это бытие и выстраивать свою деятельность на основе знания его, бытия, необходимых форм движения. Философия всегда искала эту способность.

Что же должна делать школа в этой ситуации?

Боюсь сказать, но с достаточной определенностью кажется, что для школы проблемы истины, иначе говоря, понятия как выражения сути вещи, — для школы такой проблемы просто не существует. Такая проблема даже в науке возникает редко, но наука свои понятия отрабатывает по мере погружения в материал и выстраивает их содержание по мере обнаружения определенности тех свойств, которые она в этом материале находит. Методология научного познания отражает этот процесс, но в своих суждениях эту проблему — проблему понятия — специально не тематизирует, идя вслед стихийно сложившимся представлениям на этот счет самой науки. А наука, если рефлектирует свою *понимающую* способность, то явно исходит из стихийно-позитивистских представлений, дальше эмпирических обобщений не идущих.

Поэтому и понятие представляется как четко определенный термин, как образ той абстракции, которая сложилась в движении познания. Поскольку школа преподает начала научного знания, постольку она опирается именно на эти представления, освященные авторитетом науки. И вслед за наукой выстраивает понятия, т.е. понимающую способность в сознании школьника.

И иллюзия понимания здесь совершенствуется разного рода ассоциациями, наглядностью, субъективной модальностью и т.д., не говоря уже о методиках, закрепляющих в себе эти наличные формы «образовательно-воспитательной» деятельности. И о тех структурах сознания, которые в стихийном опыте ребенка складываются и развиваются. Тем самым еще дальше уходя от *понятия* как вполне особой и определенной формы мышления, выработанной в человеческой культуре.

Двигаясь таким образом в стихии бытия и в формах мышления науки, сами эти формы начинают представляться как сами собой разумеющиеся. Они уютно живут и в предрасудке, и в подсознании, т.е. остаются неосознаваемыми. И поставить задачу обнаружить и понять природу этой способности, становится еще сложнее. А сама ведь эта задача объективно возникает как необходимость разобраться в составе человеческой субъективности, — чтобы различающая способность педагога могла сознательно формировать именно понимающую способность, не путая ее с чем-то другим и чем-то другим не подменяя. Сегодняшняя собственно практически-педагогическая проблема и заключается в том, что фундаментальная форма мышления, центральная, ключевая его способность, *способность понятия*, оказывается подмененной традиционной формально-логической ее трактовкой. А суть формально-логической трактовки понятия заключается в обобщении эмпирического материала на основе тех или иных признаков, которые обнаруживаются в этом материале и из него абстрагируются. Совокупность ясно очерченных и осознанных этих признаков и трактуется как понимание, как понятие вещи.

Представление о такой форме мышления столь банально и кажется настолько естественным, что и наука, и школа воспринимают его без всякой критики. Это даже может показаться очевидностью. *Содержание* понятия, говорит формальная логика, описывающая мышление, — это совокупность необходимых и достаточных признаков мыслимого предмета. Этой мысленной акцией я не только фиксирую определенность предмета, но и, естественно, выделяю его из состава всего прочего множества предметной действительности. Четко и ясно. И тут уж квадрат никогда не перепутаешь с кругом. А если начинается путаница, ум ученого начинает уточнять состав признаков, ищет такой, который позволил бы восстановить исчезнувшую определенность в восприятии действительности. Для большей ясности это понятие определяется еще через отношение к составу самой предметной действительности (денотат): какой класс, какое множество вещей, через совокупность признаков выделенных, фиксирует это понятие. Скажем, понятие «звезда» составом своих признаков относится ко всем звездам, найденным и находимым, возможным и действительным. И наука этой традиционной логики называет это обстоятельство *объемом* понятия.

Студент, даже самый недалекий, никакой проблемы тут не видит. Не видит он проблемы и тогда, когда эта логика рассказывает об отношениях понятий по объему, — как некий предварительный абрис для объяснения *формы суждения*, которая выражается через отношение минимум двух понятий в рассуждающей деятельности. «Солнце есть звезда», «Круг не есть квадрат». Банальности. И студент с этой банальностью соглашается, опять все понятно.

Что же, однако, происходит, когда с этими правилами логики человек пытается войти в реальную действительность? Вот, скажем, требуется выразить отношения сугубо бытовых понятий — «окно», «подоконник», «комнатный цветок». Этот тест на «логическую оформленность мышления» я практикую столь давно, что его уже «полмира» знает

и приспособились «списывать». Ибо только единицы могут логические отношения между этими понятиями выразить правильно, т. е. по только что разъясненным правилам логики. Остальные сразу впадают в эмпирическое болото и начинают выдавать все возможные перестановки их, выделенных этими «понятиями», вещей: цветок оказывается и под окном, и на подоконнике и вообще вне комнаты (а ведь комнатным называется!). А подоконник то полностью включается в окно, то исключается, то их объемы пересекаются.

Забавно. Но и печально. Абсолютно отсутствует способность различения логического и эмпирического. Фразы про отношения этих разных «уровней» знания, услышанные по курсу философии, так фразами и зависли. Подобное происходит и в околонаучном интеллигентствующем сознании. Спросите, что оно, это сознание, скажет про объем и содержание, например, таких понятий как государство и общество, право и справедливость, коммунизм и фашизм. Ушлые телеведущие в своих интеллектуальных шоу на этих вещах выстраивают свои сюжеты. А публика слюной исходит в попытке перекричать друг друга.

А в науке как? Это в математике вы не перепутаете круг с квадратом. Хотя совсем бессознательно (поскольку без всякой логической рефлексии) без всякого смущения определяете окружность через многоугольник с бесконечным числом сторон. То есть сводите в тождество прямое и кривое (помните Гераклита?). Это — в точной-то и «однозначной» математике! Формальная логика математики, не заметив, вышла за свои собственные пределы.

А когда мы слышим попытки различения животного и человека, психики и мозга и др.? Пределов спорам тут даже не видно. И кажется, все дело науки заключается в нахождении четких границ между понятиями.

И что же можно хотеть от школы, если в науке все далеко от идеала четкости и однозначности, которую требует «правильная» школа? Только исключением из программ того, что «не нужно», включая сюда и логические формы. Логика как науки, как

учебной дисциплины, давно уже нет ни в школах, ни в вузах. Как нет там и философии, набор максим и пословиц и прочей чепухи начинает выглядеть гораздо глубже отвлеченных законов и догм, пустых фраз и биографических картинок, возносимых от имени философии. Обезьяна (не обязательно уровня шимпанзе) без труда (именно без труда!) пройдет тестовую проверку в магистратуре — не только по философии. А логические противоречия исключаются не только из школы, но и из науки. Ибо до сих пор мыслятся абсурдом.

С чего начинается школа? С ума, который она содержит в себе. Что это за ум? Задачку, которую я придумал для студентов, показать объективные условия превращения четырех капель воды в двадцать одну, каких всеобщих и необходимых физических условий требует осуществление этого единичного случая, показать их особый синтез, приводящий к этой «случайности» (в традиционной формальной логике это называется конкретизацией) без вмешательства каких-либо субъективных действий — задачка эта обнаруживает полное отсутствие ума, т. е. способности движения по логике объективной действительности. А ведь ближайшим образом через эту задачку прорисовывается и проблема (в ее общем «схематизме») возникновения человека, и проблема человеческой индивидуальности (что «очень умные умы» ищут в мозгах или в генетическом материале; а которые вообще без ума — в Боге). Не разберетесь, не увидите этот *логический путь синтеза* «определений Космоса в космос человеческой Личности» — забудьте претензию на разумность своего человеческого бытия.

Гераклита называли плачущим. Горе от ума, с иронией фиксировал это обстоятельство в мире Грибоедов. Тогда эту задачку я, — правда, не без дьявольской улыбки, — предложил своим знакомым коллегам (кстати, все доктора наук) из области философии, психологии, математики, физики, техники, экономики. И здесь обнаружилась картина, которую, правда, дьявольщина во мне предчувствовала, но чтобы получить такой боже-

ственный идиотизм — этого я никак ожидать не мог [2].

Что же произошло? И студенты, и доктора оказались неспособными увидеть в этой задаче методологическую проблему. Даже в такой примитивно-простой ее форме как математическая: показать общематематические условия превращения четырех в двадцать один. Известно же, что поставить проблему, это наполовину решить ее. Где же спрятаны начала всех этих трудностей? Но следует заметить, что начала, из каких исходят студенты и доктора наук — это и в подметки не годится той «великой человеческой мудрости», которая сосредоточена в максимах. Которые я отнес на счет предрассудков.

Декарт (это знают и студенты, и доктора) подверг сомнению все предрассудки, содержащиеся в составе человеческих представлений. И все, что почиталось истиной. Включая Бога. И начал все с начала. И первая проблема, которая тут возникала, определить это начало. Делает это Декарт для того, чтобы, обнаружив начало мышления, выстроить такой метод, прорисовать такой путь, идя по которому (даже без собственно ума, а только не теряя из виду этот путь), обязательно придешь к истине. Вот бы такую задачу поставить перед собой школе!

Но здесь не место обсуждать программные требования системы образования, заметим лишь, как отмечает Гегель, что вместе с Декартом «начинается новая эпоха философии, благодаря которой образование получило возможность облечь принцип своего высшего духа в мысль, в форму всеобщности» [3, с. 257].

Но разве Демокрит, Платон и др. не занимаются тем же самым? Однако это проделал и «в мысль, в форму всеобщности», вошел только Гегель. До Гегеля любая попытка осмыслить мир в его абсолютном содержании, а тем самым и *осознать всеобщий способ своего осмысления*, наталкивалась на логические противоречия. Очевидность принципов формального мышления была столь убедительна для самого мышления, что Декарт самое эту *очевидность* сделал опорой в своей попытке выстроить теоретический метод мышления.

Эта декартовская очевидность, как данная уму (не глазу) истина, оказалась основанием утверждения, что эти истины врожденны человеку, положены в нем самим Богом. Если я Бога прочитаю как общественно-историческую духовную культуру, но не смогу из этой культуры мышлением выстроить человеческое «Я» в полноте его существенных определений, то эти лакуны мышления, провалы в логике, окажутся завалами субъективного мусора. Мусора липкого — как паутина на глазах.

И должна быть смелость и чуткость ума, чтобы усмотреть этот самый ум в его чистой форме. И эту форму развернуть в ее полноте. Повторю, что это удалось только Гегелю. Но то, что сделал Декарт, является непреходящей его заслугой. Ибо здесь не только намечена, но и во многом развернута диалектика движения от единичного к всеобщему и, одновременно, от всеобщего к единичному, — как движение мысли к абсолютной истине с обоснованием каждого шага этого движения.

Но логическая мысль, как движение в пространстве предельных форм, как выражение связи этих пределов, чистых форм, категорий, которые суть *безусловные* формы мысли, необходимые и всеобщие формы ее существования, эта мысль наталкивается на свой абсолютный предел — на противоречие своих собственных форм, на противоречие этих категорий. Противоречие для мышления всегда, вплоть до Гегеля, выступало досадным явлением, из которого делали различные выводы, ближайшим из которых было видеть в этом предел самого мышления, его неспособность проникнуть в мыслимую вещь дальше этого противоречия. Это четко зафиксировал Кант. Элеаты в противоречии увидели плутающее по фактам досужее *мнение*, не содержащее в себе истины. Максимы — точки опоры *мнящего* сознания. Их разнообразие и противоречивость — питательная почва любой софистики.

Эти, как будто бы естественные, выводы из противоречий в мышлении ориентировали и поиск истинной логической формы. Чтобы, определив ее, можно было с уверен-

ностью говорить, что ее выводы в познании того или иного предмета тоже будут истинными. Такая логика в глазах логиков начинает выглядеть универсальным средством истинного познания, познания истины. Начиная с Френсиса Бэкона это становится сознательной установкой. Разработка и обоснование такой логики (метода познания) становится специальным занятием философии.

«Рене Декарт является героем, еще раз предпринявшим дело философствования, начавшим совершенно заново все с самого начала и создавшим снова ту почву, на которую она теперь впервые возвратилась после тысячелетия отречения от нее. Влияние этого человека на его эпоху и вообще на ход развития философии так велико, что как бы ни было подробно изложение, оно не будет слишком пространным. Этим своим влиянием Декарт обязан преимущественно тому обстоятельству, что он в свободной, простой и вместе с тем популярной манере, отбрасывая всякие недоказанные предпосылки, начал с самой общедоступной мысли и совершенно простых положений и свел содержание познания к *мысли и протяжению* или *бытию*, как бы поставил перед мыслью эту открытую им противоположность. Это простое мышление выступило в форме *определенного, ясного* рассудка и, таким образом, его нельзя назвать *спекулятивным* мышлением, спекулятивным *разумом*» [3, с. 254—255]. В этой, весьма четкой и точной оценке философии Декарта легко увидеть, что именно с него и надо бы начинать введение в мышление. Но чтобы развернуть эту краткую гегелевскую характеристику философии Декарта, требуется, как минимум, показать тождество мышления и бытия, т. е. решить задачу, которую он так отчетливо, «совершенно заново» поставил.

Декартовская философия не просто привлекательна, а в силу неспособности нашего сознания мыслить глубже форм здравого смысла, она оказывается и сегодня той исходной предпосылкой и каймой мышления, которым живет не только обыденное сознание, но даже наука. Там, где наука пытается

очистить себя от привходящего «мусора», она находит в себе именно эти рассудочные формы, а если пытается идти дальше, то наталкивается на предрассудки, которые и принимает как основоположения. Декарт как раз и пробивает этот предрассудок, начиная с формы сомнения и пытаясь найти такой принцип, который бы сам себя обосновывал. Современная наука, с помощью позитивистской философии всматриваясь в себя, не может так просто, как Декарт, усомниться в своих бессознательных предположениях по существу, и попытки ее перестраивать свои парадигмы касаются только тех принципов, которые сводятся к предметному содержанию, но никак не к принципу мышления вообще. Не поднимается наука и выше — в те слои, которые послекартезианская философия выработала и утвердила.

Именно эти позиции картезианской философии, бытующие в обыденном сознании, школе и науке, и представляют собой начала, господствующие в этих сферах. И, одновременно, — как следствия, этими сферами порожаемые. Потому, по большому счету, это не вина Декарта, в философско-абстрактной форме открывшего сознанию его, сознания, собственный рассудочный образ мысли, а, скорее, великая заслуга, ибо теперь можно в зеркале его философии видеть самого себя.

Формы мышления, на которые выходит человеческое познание, всегда остаются в стороне от движения общественных смыслов, оставаясь доступными только научно-обособленным формам познавательной деятельности. То, что добывает философия, проходит мимо общественного сознания, касаясь его лишь той стороной, которая ассимилируется лишь формами актуальных потребностей. И этими формами преобразуется.

Ни одна философская система не вошла в общественное сознание в своей истине и полноте. Декарт гораздо плотнее совместился с представлениями обыденного сознания и сообразно этим представлениям его образ мышления культивировался во всех сферах, поскольку во всех сферах принципы рассудочного сознания имели (имеют) гос-

подствующее значение. Везде отработывался его дуализм, естественным образом тяготеющий к Богу, везде имел место бессознательный религиозный взгляд. Эта ситуация сохраняется и по сей день.

Тут, похоже, требуется некоторое пояснение. Понятие в диалектике (диалектической логике) — это не просто результат всего познавательного процесса, в котором, результате, понятие представлено как синтез многообразных определений. Понятие — это деятельная *способность* понимания, способность, несущая в себе *способ* движения к сущности вещей, содержащий в себе форму преобразования этих вещей. Понятие — это *образ вещи во всех ее образах*, как явленных, так и потенциальных. Понятие поэтому-то и разворачивается как категориальная мыслящая форма, закрепляющая себя в теории. Процесс понимания (понятия) есть процесс выведение всех определений мыслимого предмета, это движение мысли, выстраивающей предмет в сознании таким, каков он на самом деле. В наличном бытии мы его, правда, находим всегда в застывшей форме, в неизменном состоянии, «его время» эмпирически не дано, мы можем только экспериментально, воспроизводя этот предмет, «видеть» чистое время его бытия, в мышлении же время вообще исключается, там образ предмета дан в своей внутренней последовательности только как последовательности логической. А не фактически-эмпирической. В реальной же истории этого предмета, наполненной случайными обстоятельствами, время его становления может быть растянуто на неопределяемую величину. И в силу тех же самых случайных обстоятельств это становление может быть и не завершено, вещь не достигает своего объективного идеала, завершения, своей замкнутой на себя безусловной формы.

Формирование понятий в представлениях традиционной рассудочной логики осуществляется через абстракцию, сравнение, обобщение, ограничение. Чему в школе и учат. Правда, без сознательной рефлексии этих форм движения субъективности. А сознательной рефлексии нет, потому что

даже эта «школьная», по выражению Канта, логика, повторю, в школе не изучается, как не изучается она и в педагогических вузах.

«Понятие возникает тогда, — пишет Л. С. Выготский, — когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую действительность» [4, с. 174]. Эта мысль Выготского как будто мало чем отличается от традиционной трактовки понятия в формальной логике. Обособление ряда признаков даже при условии их особого синтеза еще не свидетельствует о наличии истинного понятия, хотя функционально такое мысленное образование может использоваться именно как средство осмысления пространства восприятия. Эта форма, как ясно, складывается стихийно, и Выготский дает анализ всех объективно складывающихся форм развивающегося в онтогенезе мышления, и этот путь становления понятия в детском возрасте очень интересно сравнить с теми формами, какими живет мышление взрослого.

Удивляет факт, что мы мыслим гораздо шире и глубже, чем то мышление, которым нас питает школа — любой сознательный процесс воспитания и образования. И, кажется, что человек от самой природы есть человек, и в стихии бытия он только обнаруживает то, что ему принадлежит от природы. Ибо и вне школы начинает в человеческом мире все понимать по-человечески. Поэтому с легкостью берутся заниматься воспитанием и образованием, даже не коснувшись предварительно умом проблемы того, что есть человек. Удовлетворяются самыми примитивными и расхожими представлениями на этот счет. Сообразно тем формам и способам понимания, которые там, в этих представлениях, имеют место.

Но ум, воспринявший историческую культуру мышления, осуществляет себя как способность критичная к себе и к наличному содержанию действительности. Как способность, не зависящая от текущего положения вещей и *свободная в себе*, поскольку

зависит только от *идеального* содержания этого мира. От тех чистых форм объективной действительности, которые выявляют практика и познание.

Л. С. Выготский разворачивает целую панораму форм становящейся способности понимания, фиксируя и определяя ряд форм мышления (как они выглядят с психологической стороны), которые еще понятия не достигают и которые Выготский именуется предпонятиями. Мышление, существующее в формах предпонятия, — это *здоровый смысл* не только обыденного сознания, но и научного мышления.

Одна из таких форм предпонятия есть «псевдопонятие» — «обобщение, возникающее в мышлении ребенка, напоминает по внешнему виду понятие, которым пользуется в интеллектуальной деятельности взрослый человек, но которое по своей сущности, по своей психологической природе представляет нечто совершенно иное, чем понятие в собственном смысле». «...Перед нами комплексное объединение ряда конкретных предметов, которое фенотипически, т. е. по внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадает с понятием, но по генетической природе, по условиям возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны — комплекс. Мы поэтому называем его псевдопонятием» [4, с. 148]. Выготский пишет про детский возраст, но где вы увидите в поколениях взрослых мышление в понятиях?

Откуда и почему возникает такая ситуация?

«Утверждая абстрактно-потребительское отношение к вещам природы, гасящее всякий интерес к ним самим по себе, к их определенности, эта жизнедеятельность необходимо полагает ситуативную логику мышления. Жизнетворящая сила вещей летуча, сверхконечна, абстрактна, она принадлежит не вещи в ее определенности и необходимости, а ситуации — во всей ее случайности и неопределенности. Эта сила

всегда зависит от чего-то другого, вообще говоря — «от всего». Вещь в силу этого превращается в комплекс, объединяющий в себе это «все» [5, с. 40]. «Комплекс» — не мистический домысел, он — нерасчлененный, непроанализированный, непосредственный образ практически нерасчлененной действительности» [5, с. 40, прим.].

А вот что пишут даже в учебных пособиях: «В тех случаях, когда наука не может дать четкого определения какому-то предмету или явлению, люди пользуются понятиями» [6, с. 22]. Конечно, каковы учителя, таковы будут и ученики. Но ведь такие суждения о понятии авторы этой «мысли» вынесли не из школы, скорее из криминальной среды, однако ничто не мешает им нести этот «маразм от науки» в ум школьников.

Не читайте учебники, кричу я студентам, начните с Декарта!

В учебниках поумнее мы можем прочитать, что мышление осуществляет себя в движении от абсолютного к относительному, от всеобщего к единичному, от бесконечного к конечному и т. д. Как это часто делают, пытаясь объяснить диалектику мышления. Сами по себе эти фразы не несут в себе *понятия*, но способны, конечно, воссоздать определенную картину в образе воспринимающей субъективности. Таких фраз, вынутых из самых различных областей знания, по миру гуляет множество, и они, как те максимы от человеческой мудрости и догмы от науки, тем опаснее, как подчеркивал Э. В. Ильенков, чем больше в них отражено истины. Ибо смысл этой истины остается за фразой. Формулировка закона всемирного тяготения опирается на теоретический опыт физики, но никак не на наблюдаемые факты падения всех тел на землю. А наблюдаемый факт «Луна не падает на Землю» не вызывает недоумения, и никакого вывода из этого факта не может сделать студент-магистр технического вуза. Сколь бы он ни гулял под Луной, ньютоновской «эврики» не получается. Даже осведомленный в теории физики, он объяснить этот факт не может. Что это, — «сон разума», или безумная (без ума)

школа не ввела в способность объяснять факты через закон?

А ведь все определения мышления получают свой полный и развернутый смысл только тогда, когда мышление *сознательно выходит на свои абсолютные пределы*, где любая относительная, конечная форма вынуждена проявлять себя через форму абсолютную. Этот предел, абсолютное, дает устойчивость самой форме мышления, и переход абсолютного в относительное, в подвижное бытие определенной особенной вещи, дает нам картину движения самого мышления.

Хотя Гегель и говорит, что изложение у Декарта, «особенно в тех его произведениях, которые содержат основы его философии, носит какой-то весьма популярный характер, заставляющий очень рекомендовать их для начала философских занятий» [3, с. 256], эти рекомендации прошли как бы мимо. Способ вхождения в философию совпадает со способом исторического развития самой философии, но это так, если на дело смотреть в его «чистоте». Философия ищет начало, такой принцип, такое основание, из которого выводилась бы сама мысль в ее необходимом развитии. Ведь только таким образом можно показать, как в мышлении проявляется суть любого предметного содержания. Мыслить с *начала* самое *мысль как некий предмет* или некий предмет мыслить с *его начала* — это, по существу, одно и то же.

Ибо мысль обязана развернуть любой предмет, входя в его начало и из этого начала воспроизводя все его необходимые формы в их последовательно-временном ряду до объективно-логического завершения его бытия. В этом и состоит истинный смысл философии — дать способ мышления действительности.

А педагогика, как будто бы призванная вводить в существо известного культурно-исторического предметного содержания, вполне обходится без философии, без того, чтобы начинать с *начала*. А ведь именно теоретическое знание предмета, воспроизводящее его с начала, с момента возникновения

до «идеального завершения», есть *идеал* научного познания, но никак не практически-прикладного освоения. Поэтому вещь и не постигается в ее истине, в ее собственном объективном содержании, которое, конечно же, явно превосходит то знание этой вещи, которое востребовано актуальными потребностями бытия.

С творчеством Декарта, говорит Гегель, в это сознание вошла *мысль*, форма всеобщности. Но если эта форма всеобщности найдена в некоем особенном содержании, то с изменением этого содержания (или с прохождением его вообще) возникает необходимость изменения самого принципа, — что история и философия науки оправдывает именно историческим характером познания. Однако это весьма односторонний взгляд на процесс познания, взгляд, который постоянно выпадает в релятивизм, а потому и в агностицизм. Абсолютный момент, *форма всеобщности в своей собственной всеобщей форме* остается невыраженной, а потому и непонятой. Философия обязана выявить всеобщее в чистом виде, искать универсальный принцип, способный обосновать самого себя. Именно так и поступает Декарт.

И здесь он вполне определенно указывает, что мысль должна начинать с самой себя. Его знаменитое *cogito ergo sum* поэтому должно быть — как начало мышления — понято не в том примитивном духе, который так легко превращает это положение в банальность. Но чтобы увидеть небанальное содержание *cogito ergo sum*, придется заглянуть в контекст той серьезной исторической традиции в философии, где мышлению придавали значение определяющего начала в понимании бытия и вопрос сводили, так или иначе, к взаимосвязи бытия и мышления. Ибо, не обнаружив формы их отношения, мышление не может что-либо сказать о бытии. Сам переход в бытие остается необъясненным, а потому и само бытие оказывается сомнительным. Педагогическая задача сводится в конечном счете к выстраиванию мышления, его способа, ибо только в процессе этого выстраивания и осуществляется теоретическое освоение действительности.

Чтобы выйти на такое абсолютное основание, Декарт делает первым требованием философии устранение всяких определений. Мы должны отказаться от всякого *предрассудка*, говорит он, т. е. от всяких *предпосылок*, которые непосредственно принимаются как *истинные*, — и начать с мышления, чтобы, лишь исходя из него и с опорой на него вывести «чистое начало». Чтобы осуществить выражение предмета в едином мыслительном поле.

Начинать с Декарта в деле выстраивания своей мысли — дело не такое простое. До *cogito ergo sum* даже дойти не удастся — не то, чтобы его анализировать в качестве исходного принципа, посредством которого требуется вывести все последующие определения. А не сумев сделать это, думать, что нечто в твоём движении мысли можно принимать как истинное — нелепость. Педагогическая практика с такой попыткой выведения на абсолютное основание показывает полное отсутствие способности теоретического мышления. Более того, такое положение не только в сфере образования, где задача исключить все предпосылки и привходящие определения при попытке войти в понятие предмета скорее оказывается задачей не учебной, а всего лишь *задачей определения уровня* развития мыслительной способности. Точно такая же ситуация и в сфере науки.

Познание интересует содержание и сущность самих фактов, *их природа*, и проникнуть туда мы можем только посредством их теоретического анализа. А вот что это такое теоретический анализ, нельзя рассказать без анализа самой этой теоретической формы. Разложение познавательной способности на ее составляющие, абстрагирование от нее и отвлеченный анализ входящих в нее форм-функций — такое разложение еще не дает нам образа работы субъективности. Трафаретный ряд последовательности этих функций, склоняемый в учебниках и, по существу, признаваемый широким общественным сознанием, включая научное, абсолютно ничего не дает для понимания самого процесса познания.

Это даже школа понимает, разводя математическую «теорию» и практику решения задач. Выстраивание математического

образа реальной ситуации, требующей разрешения, есть нечто иное, чем движение согласно математическим операциям внутри полученного уравнения. Более того, ясно, что математическое выражение действительности не есть познание этой действительности. Потому кажется понятным, что за математическим мышлением лежит некая другая способность, дающая полноту определений предмета, а не только его математический образ. Где сходятся (и сходятся ли?) эти два вектора движения — математически-предметный и субъективно-познавательный, как видим, остается проблемой.

Кант имел основания заявить, что никакая школа уму не научает. Ибо ум осуществляется именно в переходе от всеобщего к особенному. А это противоречие. Понятие перехода, форма превращения одного в другое здесь остается непонятой и неописанной. Если Декарт не выстраивает такого перехода, то своей попыткой выстроить метод познания *для любой науки* он дает достаточно осмысленные методологические ориентиры для работы самоконтролируемой субъективности. Происходит это потому, что он остается в рамках рассудка с его принципами, описанными формальной логикой.

Система координат, созданная Декартом, как раз есть метод, и принцип ее вполне согласован с системой его философии. Объясняющее мышление восходит к началу, и Декарт показывает, что такое начало вне мышления найти нельзя — без допущения неких предпосылок. Но эти предпосылки точно так же допускаются мыслью, а потому имеют опосредованный, следовательно, не изначальный характер.

Математика, например, работает с чистыми формами, и ей наплевать, каким цветом художники расписывают ее эти чистые формы. В сфере же более *сложной*, где в каждой вещи, в каждом явлении *сложены* (и всякий раз по своему закону — то как химическая связь, то как механическая и т. д.) многообразные воздействующие и взаимодействующие обстоятельства, способность различения (как первое движение мысли) должна быть исполнена великой внутренней

силы, чтобы в абстракциях удержать весь состав этой «сложенности», не потеряв одновременно принципа их синтетического единства.

Вглядываясь в работу детского мышления, кажется, легко выйти на позиции Канта — без того, чтобы читать «Критику чистого разума». Школа этого не знает, и ее желание опереться на уровень развития индивидуальных способностей обречено на стихийно-интуитивное действие. Именно эту стихию упорядочивает теоретическая педагогика с ее методическими выходами: внутренней природы жизни человеческой субъективности она не знает. Декарт хочет выстроить такой путь, такой метод, который бы позволил всегда и везде достичь истины, и метод этот он как раз обосновывает попыткой выявить *чистую форму работы мысли*. Потому и очищает ее первоначала.

Кант позже покажет, что всеобщие и необходимые определения вещей из опыта не выводимы, они даны иначе, априори. Окружность, прямая и т.д. даны мне как формы восприятия объективных пространственных вещей. И если пространственные образы этих вещей в обыденном опыте «списываются» с предметных форм культурного мира, то только потому, что сам этот культурный мир выстроен в соответствии с этим идеальным миром. Эта-то идеальная форма и неведома Декарту — как неведома она и современному ученому миру, включая, говоря словами Декарта, «общераспространенную» философию. Реформируя начала философии, он пишет: «...Я предложил бы обсудить полезность этой философии и вместе с тем доказал бы, что философия, поскольку она простирается на все доступное для человеческого познания, одна только отличает нас от дикарей и варваров и что каждый народ тем более цивилизован и образован, чем лучше в нем философствуют; поэтому нет для государства большего блага, как иметь истинных философов» [1, с. 302].

Эту мысль Декарта можно тоже отнести к максимам, ибо благих пожеланий в мире ходит немало, но всмотреться в мировой ум, как он себя конституировал в культурной истории, разумеется, стоит каждому. Чтобы

рассмотреть в нем порожденных безумием чудовищ.

### Литература

1. **Декарт Р.** Сочинения: в 2 т. 1989—1994. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 656 с. (Философское наследие).
2. **Лобастов Г.В.** В одной капле океан воды (Философско-педагогическое эссе) // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях: Мат-лы IV Всероссийской науч.-практ. конференции с междунар. участием (17 апреля 2019). Красноярск. С. 91—108.
3. **Гегель.** Сочинения. Т.11: Лекции по истории философии. М.: М.-Л.: Гос. изд-во. 1935. 527 с.
4. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. 1982—1984. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 1982. 504 с.
5. **Науменко Л.К.** Монизм как принцип диалектической логики: монография. М.: СГУ, 2013. 357 с.
6. Общая информатика: учеб. пособ. для средн. школы / С. В. Симонович, Г. А. Евсеев, А. Г. Алексеев. М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. 591 с.

Поступила 14.08.2020

**Лобастов Геннадий Васильевич** — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Московского авиационного института (национальный исследовательский университет) — МАИ, (Россия, 125993, Москва, Волоколамское ш., 4), Президент Российского философского общества Диалектика и культура, [lobastov.g.v@yandex.ru](mailto:lobastov.g.v@yandex.ru)

### References

1. Dekart R. Sochinenija: v 2 t. 1989—1994. T. 1. M.: Mysl', 1989. 656 s. (Filosofskoe nasledie).
2. Lobastov G.V. V odnoj kaple okean vody (Filosofsko-pedagogicheskoe jesse) // Pedagogika i psihologija: problemy razvitija myshlenija. Razvitie lichnosti v izmenjajushhsja uslovijah: Mat-ly IV Vserossijskoj nauch.-prakt. Konferencii s mezhdunar. Uchastiem (17 aprelja 2019). Krasnojarsk. S. 91—108.
3. Gegel'. Sochinenija. T.11: Lekcii po istorii filosofii. M.: M.-L.: Gos. Izd-vo. 1935. 527 s.
4. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. 1982—1984. T. 2: Problemy obshhej psihologii. M.: Pedagogika. 1982. 504 s.
5. Naumenko L.K. Monizm kak princip dialekticheskoj logiki: monografija. M.: SGU, 2013. 357 s.
6. Obshhaja informatika: ucheb. Posob. Dlja sredn. Shkoly / S. V. Simonovich, G. A. Evseev, A. G. Alekseev. M.: AST-PRESS, 1998. 591 s.

Submitted 14.08.2020

**Lobastov Gennadiy V.**, Doctor of Philosophical

Sciences, Professor; professor of Philosophy Department, Moscow Aviation Institute (National Research University), — MAI (4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russia), President of the Russian Philosophical Society «Dialectics and Culture», [lobastov.g.v@yandex.ru](mailto:lobastov.g.v@yandex.ru)