

Юрий Ротенфельд

**Становление
неклассической
диалектической
педагогики**

Педагогика как
практическая
философия

Юрий Ротенфельд Становление неклассической диалектической педагогика. Педагогика как практическая философия

*http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=70871966
SelfPub; 2024*

Аннотация

Исследуя основные категории педагогики, представленные в ней многозначными классификационными понятиями «преподавание», «образование», «учение», «обучение», в своих очерках автор показал необходимость их замены на конкретно-всеобщие сравнительные понятия. Это «противоположное», «ортогональное», «дополнительное», «подобное» и другие. Единство этих однозначных научных понятий определяет и организует всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики как части строгой педагогической науки.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ, КОТОРОЕ ОБЯЗАТЕЛЬНО НУЖНО ПРОЧИТАТЬ	6
I. Статьи в авторитетных российских журналах	13
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА И СИСТЕМА НОВЫХ ДЕДАКТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ³	13
1. Философско-педагогическая матрица	14
2. Педагогический процесс: обучение	16
3. Педагогический процесс: его результат, базис и надстройка	21
4. Четыре формы обмена	24
5. Заключение. Проблема новых дидактических категорий	33
ЧЕМУ УЧИТЬ С ДЕТСТВА: В ПОИСКАХ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ⁷	36
1. Метапредметность как раздражающий фактор	37
2. Понятийное мышление	41
3. «Матрица» Аристотеля как начало научной философии	45
4. Восхождение от рассудка и разума к мудрости	49

5. Заключение. «Вам нужно молоко без коровы!»	55
ОТ ОТДЕЛЬНЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ К СИНКРЕТИЧЕСКОМУ ЗНАНИЮ	57
1. Образовательные стандарты и метапредметный подход	57
2. Метапредметный подход Аристотеля	60
Конец ознакомительного фрагмента.	63

Юрий Ротенфельд

Становление

неклассической

диалектической

**педагогика. Педагогика как
практическая философия**

ВВЕДЕНИЕ, КОТОРОЕ ОБЯЗАТЕЛЬНО НУЖНО ПРОЧИТАТЬ

Данная книга составлена из ряда статей, опубликованных в разное время в разных журналах и сборниках, посвященных воспитанию и обучению детей. На основе моих философских работ в ней формируется мысль о неклассической диалектической педагогике – совершенно новом подходе к педагогическому процессу, включающему в себя ряд новых для педагогики понятийных средств. Это сравнительные понятия, представляющие собой общую эмпирическую базу – основу как естественных наук, так и нового неклассического диалектического мышления, остро необходимого для развития гуманитарных дисциплин.

Предлагаемое решение превращает педагогику в строгую науку о законах формирования человека в соответствии с наиболее общими законами развития природы, общества и мышления. Тогда как существующий процесс обучения и воспитания человека, является не вполне научным, поскольку базируется на мышлении многозначными классификационными понятиями, составляющими основу естественного языка, неспособного давать строго научное знание.

При этом существенным недостатком естественнонаучно-

го знания (науки) является то, что разбивая мир на много мелких частей (редукционизм), оно изучает их по отдельности. Тогда как для педагогики очень важным является противоположный вопрос: как собрать разрозненные фрагменты знания воедино, как на этой основе получить целостное научно обоснованное мировоззрение к освоению которого следует готовить детей с детства. Наука не сумела преодолеть односторонность редукционизма.

Различие между общепринятым рассудочным мышлением гуманитариев при помощи классификационных понятий естественного языка и разумным мышлением представителей естественных наук, основанием которых являются сравнительные понятия, сокрытые в них при помощи математических понятий и формул, формирует две принципиально различающиеся парадигмы мышления – две матрицы: социальную и природную.

Матрицы у нас в голове. В педагогике – это совокупность понятий и идей, формирующих программы образования и воспитания. Ум настолько привыкает к шаблонам мышления, что уже не задумывается о них. В отличие от **социальной матрицы**, ориентирующей нас жить и добиваться успеха в меняющемся от сознания людей и их интересов обществе, **природная матрица, т. е. матрица самой Матери-Природы** учит пониманию объективной реальности и помогает людям выжить. Выйти из природной матрицы – значит не подчиниться ее законам и убить себя.

Итак, речь идет о том, что сегодня мы вынуждены жить в двух мирах – в **социальной** и **природной матрицах**. Первым миром, не имея возможности далеко уйти от объективных социальных законов, манипулируют люди, имена которых нам не известны. Именно они хотят навязать и уже навязывают нам иллюзорную жизнь по задуманным ими же программам, которые действуют так, чтобы ввести человека в заблуждение, чтобы он был доволен жизнью и наслаждался тем, чем не стоит наслаждаться, принимал за свое то, что ему исподтишка навязывают.

Тогда как вторым миром правят объективные законы природы, обуславливающие реальность происходящего – нашу настоящую, а не выдуманную кем-то жизнь. Мы вынуждены подчиняться этим законам различая свет и тьму, тепло и холод, дружбу и вражду, различать молодость и старость, отличать живое от мертвого.

Перед человеком дилемма: без остатка погрузиться в иллюзии и стать послушным «орудием» жуликов или оставаться личностью и жить в реальном мире и при этом пытаться раскрывать глаза другим, таким же ищущим истину людям.

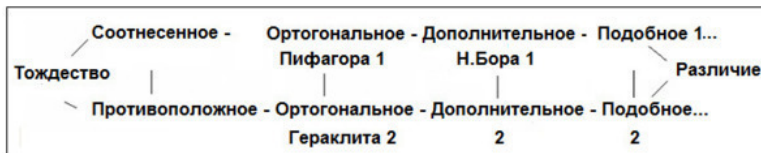
Многие стремятся к решению этой проблеме, но не знают как это сделать – как освободиться от порабощающей сознание социальной матрицы, как освободиться от иллюзий, навязанных нам вредными технологиями и чуждым рассудочным мышлением, как не позволить манипулировать собой, как приобрести разумное мышление?

На мой взгляд, всем этим людям нужна полная **перезагрузка**, суть которой в очищении их сознания от избыточно-го рассудочного мышления. Тогда как последующая загрузка должна произойти на совершенно новом основании – на восприятии реального мира, в том числе и социального, посредством сравнительных понятий как общим «эмпирическим базисом», перебрасывающим мост между множеством мнений к «знанию общего», между естественнонаучной и гуманитарной культурами. Значит, человек должен распрограммировать свое теперешнее сознание, выстроенное на базе одной матрицы и запрограммировать его заново на другом основании.

Употребляя в названии книги или в различных ее фрагментах слово «диалектика» или говоря о диалектическом мышлении, я имею в виду не то куцее мышление нерасчлененным множеством понятий, по недоразумению называемых одним словом «противоположности», а подразумеваю совершенно новый подход к мышлению, разделяющему «ядро» диалектики на множество проверяемых, идущих от реальности и взаимодействующих между собой конкретных различий.

Это позволяет схватить в немногих понятиях множество однотипных процессов, определенным образом общих для природного, биологического и социального миров. Поэтому мне, имеющему к диалектическому мышлению некото-

рое отношение¹, приходится повторять и повторять, объяснять и объяснять эти отношения в каждой своей статье и книге при помощи множества конкретно-научных и десяти конкретно-всеобщих сравнительных понятий разных видов, которые я размещаю одно за другим в два параллельных ряда, образующих *одну общую для природы и общества философско-педагогическую (и психологическую) Матрицу.*



Философско-педагогическая Матрица

Стоит отметить, что над осмыслением представленных в Матрице конкретно-всеобщих отношений ломали голову многие мыслители, но добились результата единицы: Лао-Цзы и Гераклит, Аристотель и Гегель, Карл Маркс и Фри-

¹ На счету две диссертации по диалектическому и историческому материализму, защищенных в МГПИ им. В.И.Ленина и в АОН при Президенте РФ, десяток книг по неклассической диалектической философии, две книги по педагогике и множество философских статей.

дрих Энгельс, чьи наработки в этом вопросе остались не собранными в одном месте и даже не востребованными, тогда как в своих работах, напротив, я собираю их воедино. Так *вместо двух матриц у меня получилась одна*, продиктованная общими для природы и общества объективными законами.

Поэтому читатели, твердо усвоившие каждое из конкретно-научных и конкретно-всеобщих сравнительных понятий разных видов и стоящие за ними процессы, могут не обращать внимание на повторяющиеся из статьи в статью схемы и объяснения, делающие ряд публикаций во многом похожими друг на друга. Задача состояла в том, чтобы с моими новыми идеями познакомить ведущих университетских педагогов Ростова-на-Дону, Москвы, Минска и Санкт-Петербурга и таким путем найти на мои статьи нужный отклик. Но это был «глас вопиющего в пустыне».

Читатель может учесть, что работу над этой книгой не обязательно надо начинать с первых наиболее разработанных и более осмысленных статей, смело можно нарушить порядок их прочтения, поскольку каждая статья – это вполне понятный хотя и небольшой фрагмент моего большого философского проекта. Тогда как его практической частью является книга «Мудрая школа»², текст которой передает мое

² Ротенфельд Ю. А. МУДРАЯ ШКОЛА: «Трилогия ума» как новый метод умственного развития детей / Юрий Ротенфельд. – [б.м.]: Издательские решения, 2017. – 292 с. Монография.

понимание «педагогике как практической философии».

I. Статьи в авторитетных российских журналах

ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА И СИСТЕМА НОВЫХ ДЕДАКТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ³

Аннотация

Педагогика исследует связь преподавательской деятельности учителя и познавательной деятельности ученика, посредством основных категорий педагогики к которым относятся такие классификационные понятия как «преподавание», «учение», «обучение», «образование» и ряд других. При этом в любом элементе педагогической деятельности, ее «клеточке», присутствуют две стороны: учитель и ученик, отношения между которыми можно описать при помощи конкретно-всеобщих сравнительных понятий, таких как «противоположное», «ортогональное», «дополнитель-

³ Ротенфельд Ю. А. Философско-педагогическая матрица и система новых дидактических категорий // Отечественная и зарубежная педагогика №6 (88) том 1, 2022. – С. 58—72.

ное», «подобное» и других. Единство этих однозначных научных понятий определяет и организует всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики как части педагогической науки. Сравнительные понятия важны тем, что они, отражая базовые природные и социальные отношения, превращают педагогику в строгую объективную науку.

Ключевые слова: педагогический процесс, обучение, образование, матрица, педагогика, дидактика, стиль педагогического общения, метапредмет, философия науки.

1. Философско-педагогическая матрица

Спор между Платоном и Аристотелем о началах мудрости состоял в том, какие из двух типов понятий – классификационных или сравнительных брать за начала философии. Платон признавал многозначные предельно общие классификационные понятия – идеи, такие как «бытие», «благо», «справедливость», «мужество» и другие.

Аристотель напротив, исходил из того, что началами философии, как и началами всех конкретных наук должны выступать чувственно воспринимаемые базовые структуры реальности, выраженные в однозначных сравнительных понятиях, которые Аристотель называл видами противоположения – это «противоречащее», «соотнесенное», «противоположное», «лишенность и обладание» [1, с. 121—168].

Разделив противоречащее на два понятия – «тождественное и различное», мы получаем начало и конец матрицы, между которыми одно над другим размещаем аристотелевские понятия «соотнесенное» и противоположное». Важным здесь является то, что эти два понятия рассматривают одно и то же относительно разных точек зрения. Например, если рассматривать «горячее» и «холодное» и другие подобные отношения с позиции полюсов, мы говорим о «соотнесенном». Если же эти отношения рассматривать с позиции «золотой середины» – получаем «противоположное», понимаемое не иначе как «избыток и недостаток относительно промежуточного» [5, с. 155—157].

Что же касается понятия «лишенность и обладание», то оно представляет собой частный случай «соотнесенного» и «противоположного, когда меньшая из соотносимых сторон приобретает нулевое значение, поэтому напрямую оно не присутствует в матрице. При этом входящие в матрицу понятия представляют собой не только начала кумулятивной научной философии, но и начала научной педагогики, понимаемой как «практическая философия», поскольку именно с понятий «больше», «меньше», «одинаково» начинается обучение детей научному знанию. Так, взяв меньшую из противоположащих сторон за единицу изменения, мы можем осмысливать большую сторону в числах.

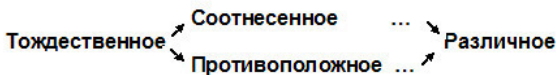


Схема 1. Философско-педагогическая Матрица Аристотеля – Ротенфельда

Продолжая находить все более сложные сравнительные понятия в учениях древних и современных мыслителей, мы можем формировать не только философию, но и педагогику, понимаемые как взаимосвязанные строгие науки, использующие кумулятивную систему конкретно-всеобщих сравнительных понятий в качестве своих базовых категорий.

2. Педагогический процесс: обучение

Педагогика – это наука о воспитании и обучении человека, а ее предмет – это целостный педагогический процесс направленного формирования личности. Поэтому одним из важнейших понятий педагогики, по мнению доктора педагогических наук, профессора Краевского В. В. является понятие «педагогическое взаимодействие», кото-

рое «обозначает самую существенную, специфическую черту практической педагогической деятельности – ее двусторонний характер» [2].

В любом элементе педагогической деятельности, пишет в своей статье «Язык педагогики в контексте современного научного знания» профессор В. В. Краевский, в ее «клеточке»⁴ «присутствуют две стороны: учитель и ученик, воспитатель и воспитанник. Если одного из них убрать из педагогического процесса – распадется сам процесс, прекратится педагогическая деятельность» [2].

Поэтому педагогика исследует связь понятий «преподавание» и «учение» с другими исходными дидактическими категориями, связанными с понятием «обучение». Единство этих понятий определяет и организует всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики как части педагогической науки, раскрывающей теоретические основы обучения и образования в их наиболее общем виде. Однако, как отмечает В.В.Краевский, «на самом деле единого понимания этих категорий не существует».

Считается, что преподаватели и ученики – это противоположности, отношение между которыми подчиняется закону единства и борьбы противоположностей – преподаватель *отдает* знания, а ученик эти знания *получает*. Ина-

⁴ Использованное в данной статье В.В.Краевским понятие «молекула», мы заменили на использованное К. Марксом в его работе «Капитал» более подходящее в данном случае понятие «клеточка», о котором профессор Краевский В. В. не мог не знать, но который, видимо, не хотел даже намекнуть на имя Маркса.

че говоря, понятия «отдавать» и «получать» воспринимаются здесь как противоположные понятия. Однако это не так, поскольку стороны педагогического процесса – преподаватель и ученик участвуют не в одном, а в двух одновременно протекающих процессах, суперпозицией двух ортогонально расположенных пар противоположностей. В нашей терминологии – это отношение *ортогональных* тенденций, обозначенное понятием «Ортогональное 2 Гераклита». Благодаря этому понятию можно осмыслять не только все ритмы природы, например, что такое температура, звук, свет. Или, что представляет собой движение механического и электромагнитного маятников, движение космических тел по орбитам, но и обмены в обществе, в частности понятие «обучение».

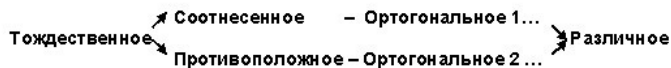


Схема 2. Система конкретно-всеобщих сравнительных понятий

При этом обучение, в котором преподаватель и ученик

противостоят друг другу как противоположности, подобны отношению между продавцом и покупателем. Педагоги отдают знания по мере того, как государство или ученики отдают им деньги или другие стоимости («товары уходят как меновые стоимости» – одна сходящаяся пара противоположностей). С другой стороны педагоги получают деньги, тогда как ученики получают знание («а приходят как потребительные стоимости» – вторая расходящаяся пара противоположностей). А это значит, что понятия «учить» и «учиться», «отдавать» и «получать» – не противоположные друг другу понятия, а ортогональные.

Из сказанного следует, что классификационное понятие «обучение» следует продублировать сравнительным понятием «Ортогональное 2 Гераклита», которое раскрывает суть обмена, понимаемого в качестве «клеточки» педагогического процесса, включающего в себя отношение двух пар противоположностей.

С подобной ситуацией столкнулся и Карл Маркс в Капитале, который вынужден был осмысливать понятие «обмен товаров» не посредством классификационных, а посредством сравнительных понятий. Поэтому у него появляется понятие «клеточки» буржуазного общества, представленной им в виде двух взаимосвязанных процессов. «Оба отчуждают товары, которые бесполезны для них как потребительные стоимости, и получают товары, в потреблении которых они нуждаются» [3. с. 168].

Поэтому педагогический процесс в дидактике – *обучение* мы можем осмысливать посредством сравнительных понятий, отражающих отношение двух пар противоположностей, обозначенных мной сравнительным понятием «Ортогональное Гераклита». Именно здесь находится то ключевое звено, которое позволяет вывести педагогику из тупика рассудочного мышления многозначными понятиями естественного языка на оперативный простор строгой науки. Такой шаг целесообразен, поскольку устраняет различие мыслительных средств, которые в качестве начал используются в таких науках, как математика, физика или логика – это сравнительные понятия с одной стороны и педагогика, психология, этика с другой, использующие в основном общеупотребительные слова естественного языка.

К слову надо сказать, что наше мышление понятийно, а язык состоит всего лишь из двух типов понятий – многозначных *классификационных понятий*, образующих естественный язык и однозначных *сравнительных понятий*, являющихся началами конкретных наук. Числа представляют собой конкретно-научные сравнительные понятия (математика) градационного вида. Поэтому очень важно, какие из этих двух типов понятий мы будем брать в качестве начал педагогики, если мы хотим принимать ее в качестве строгой науки.

В итоге мы видим, что педагогический процесс – обучение – это обмен, суть которого осмыслена нами при помощи

отношений двух пар противоположностей, расположенных относительно друг друга ортогонально, т.е. под углом 90 градусов. Поэтому систему новых дидактических категорий мы будем формировать как систему кумулятивных сравнительных понятий, отражающих процессы и результаты обучения.

3. Педагогический процесс: его результат, базис и надстройка

Традиционная дидактика рассматривает обучение как средство передачи социального опыта посредством рассудочного мышления, т.е. мышления классификационными понятиями естественного языка. Мы же переводим мышление педагогов на научный язык сравнительных понятий, рассматривая педагогический процесс как обмен ресурсами. При этом каждый акт обмена (обучения) должен давать результат в виде новых стоимостей (знаний). В педагогике результатом обучения является *образование* учащихся.

Поэтому понятия «обучение» и «образование» дают отношение *дополнительных* тенденций.

Подобно множеству чисел, выстраиваем сравнительные понятия в два параллельных ряда, и по мере познания реальности дополняем их все новыми понятиями. Как по ступеням мы поднимаемся от познания тождественности вещей к постижению все более далекого их родства, а, значит, к созданию все более полных теоретических моделей, отражаю-

щих единство мира.

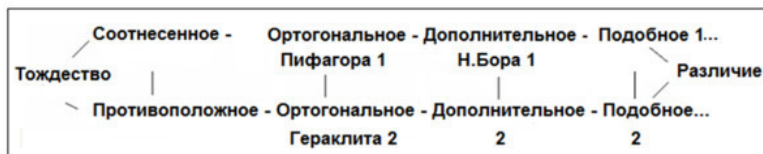


Схема 3. Кумулятивная система сравнительных понятий

При этом верхний ряд через понятие «соотнесенное» дает возможность осмысливать количественное многообразие реальности, тогда как нижний ряд, через понятие «противоположное» – процессы самодвижения.

У Н. Бора – это *дополнительность* волновых и корпускулярных свойств, тогда как у Маркса это связь производственных отношений и производительных сил общества осмысленная им в «законе об обязательном соответствии производственных отношений (обмен) характеру и уровню развития производительных сил». Но если для Маркса первичным (главным) в отношении дополнительных тенденций были производительные силы общества (что на наш взгляд было ошибкой), то для педагогики первичным и более значимым является обучение как отношение обмена, результатом которого – *дополнительным*, будет образование учащихся. Перефразируя закон Маркса, мы можем сказать, что в педа-

гогике имеет место «закон об обязательном соответствии результата (образования) характеру и уровню обучения».

При этом у Маркса производственные отношения рассматриваются не только в отношении их к производительным силам общества, но и в качестве базиса к надстройке. То же имеет место и в педагогике. Здесь педагогический процесс – обучение имеет отношение не только к его результату, но и к надстройке, как отношению *подобных* тенденций (Схема 3, см. выше). Причем в качестве надстройки выступают подразделы педагогики, такие как дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, социальная педагогика и тому подобное. В этом случае педагогический процесс проявляет себя как *базис* по отношению к *надстройке*⁵.

Так постепенно вырисовываются контуры научной дидактической системы категорий, связывающих педагогический процесс и его результаты не посредством классификационных, а при помощи сравнительных понятий: противоположное, ортогональное, дополнительное, подобное (Схема 3, см. выше).

⁵ Нечто подобное можно наблюдать и в физике, где мы, например, постоянно имеем дело с понятием массы – m , импульса – mv , температуры – mv^2 , не придавая значение тому, что эти понятия *подобны*, так как отличаются друг от друга на одну и ту же величину v . При этом каждому из этих понятий соответствует своя длина волны: комптоновская, де-бройлевская и т. п. [4. с. 86—94].

4. Четыре формы обмена

Рассматривая присущие воспитателям стили педагогического общения, влияющие на развитие личности ребенка, в педагогике выявляют авторитарный, либеральный (или попустительский) и демократический стили общения (Н. А. Березовин, А. Б. Добровин., Е. Н. Ильин, В. А. Кан-Калик, М. Ю. Кондратьев, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский и др.).

Как одна из характеристик человека стиль педагогического общения не является врожденным качеством. Он формируется и воспитывается в процессе практики на основе осознания педагогом результативности тех или иных отношений с подопечным. В жизни каждый из названных стилей педагогического общения в «чистом» виде встречается редко. На практике педагог применяет «смешанный стиль» взаимодействия с детьми, включающий в себя два из трех выше означенных видов.

При этом стили педагогического общения, понимаемого как отношение обмена, должны формироваться не на основе рассудочного мышления при помощи понятий естественно-го языка, а на основе основных законов развития и формирования человеческих отношений, выраженных при помощи сравнительных понятий, пригодных для осмысления циклических процессов не только природного, но и социального

миров.

Поэтому, как и в естественных науках в качестве отправной модели для осмысления стилей педагогического общения как социальных обменов, мы примем понятие «Ортогональное Гераклита», отражающее сущность обменных процессов и их последовательных переходов с одного уровня на другой, отражающих весь спектр межличностных и общественных отношений. Две из этих форм обмена авторитарные или принудительные, противные воле человека, а две другие – демократические, свободные, ненасильственные. Причем, у каждой из найденных четырех форм – тираническая, крепостническая, либеральная и сервистическая, составляющих некий объективный *порядок*, есть множество переходных тонов или ступеней. В неживой природе в качестве примера *порядкового* можно привести переход от плазменного и газообразного состояния веществ к жидкому и твердому состоянию, ограниченному температурой абсолютного нуля. Тогда как в качестве другого примера – переход от зимы и весны к лету и осени в сезонном ритме.

Первая форма обмена самая примитивная – тираническая. Это безнравственная, жесточайшая форма отношений, которой пользуются не только люди, но и животные. Мы знаем, что зверь может убить другого зверя, если менее сильная особь не уступит своих прав более сильной особи. У людей это форма обмена также сопровождается угрозой лишения жизни. Она обусловлена откровенным эгоизмом и вы-

ражается в формуле: «Не как ты хочешь, а как хочу Я». Она возникает на обломках первобытной общины и определяется тем, что продукты человеческой деятельности или любые другие стоимости передаются в обмен на сохранение жизни – самой значительной ценности для людей. В таком взаимодействии одна сторона активна, а другая, испытывающая воздействие – пассивна. Этой формой обмена пользуются не ушедшие далеко от диких зверей индивиды: террористы, бандиты, военные преступники и тому подобные типы. Выражение «жизнь или кошелек» – довольно точный девиз такого безнравственного индивида.

В результате обмена вымогатель получает право на кошелек, а жертва – право на жизнь. Поэтому систему хозяйства, основанную на угрозе лишения жизни – рабовладельческую форму обмена, можно назвать архаической или криминальной экономикой. Нормальные, умственно полноценные люди уже многие сотни и даже тысячи лет не используют эти архаические отношения, тем более в педагогическом процессе в виде угрозы обучающемуся лишения его жизни.

Вторая форма обмена – крепостническая – связана с ограничением, но не с исключением насилия или его угрозы. Поэтому и здесь, правда не в такой ужасающей форме, проявляет себе все та же формула: «Не как ты хочешь, а как хочу Я».

Однако уже здесь лишение человека жизни считается недопустимым. Человек с крепостнической ментальностью

уже не угрожает убить, однако в случае оказанного ему сопротивления может причинить и, как правило, причиняет зло. Выражение «сделай, не то будет хуже» – девиз крепостника.

Эта форма отношений основана на менее явственном (разумном) эгоизме. Но и такие индивиды не являются примером для подражания, поскольку их отношения к окружающим не далеко ушли от отношений между животными. При этом важной особенностью авторитарных отношений является то, что одна из взаимодействующих сторон активна, а другая – пассивна.

Именно на тиранической и крепостнической формах обмена строится авторитарный стиль педагогического общения. Педагог с авторитарным стилем общения часто использует запреты и ограничения в отношении детей – строгость и наказание являются основными педагогическими средствами. Такой педагог ожидает только послушания. Общение авторитарного педагога ведет к недоброжелательности в отношениях детей и даже к конфликтности. Дети испытывают состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Часто авторитарность педагогов обуславливается стремлением ускорить темп развития детей, причем, к авторитарным приемам педагоги прибегают из самых благих побуждений⁶.

⁶ Франко Иван «Лис Микита»: «Ой, гірка була наука! Лис відразу взявсь до будка»... «Ніби нас не драли всіх? Хто ж то бачив, щоб наука йшла до голови без

Третью форму обмена мы называем «либеральной» т.е. свободной. Она отражает революционные изменения в отношениях между людьми, поскольку отображает переворот от эгоизма к альтруизму, от животного состояния к сугубо человеческому бытию, поскольку утверждает ненасильственный, свободный и взаимовыгодный обмен. Она отмечает изменение направления социальных взаимодействий, при котором силы социального отталкивания, характерные для первых двух форм обмена, сменяются силами социального притяжения, консолидирующими людей. По своей сути это напоминает переход от газообразного состояния вещества с присущим ему взаимным отталкиванием частиц – к жидкому состоянию с их взаимным притяжением.

При этом авторитарная, силовая форма организации общества уступает место самоорганизации, характеризующей рыночную экономику индустриального общества при которой отношения личной зависимости и получение пользы одной стороной должны были уйти в прошлое, передавая свою роль взаимопользованию.

На смену эгоизму с его формулой «Не как ты хочешь, а как хочу Я», господствующей в авторитарных обществах приходит только зарождающаяся, недостаточно осмысленная и во многом несовершенная формула справедливости: «Не только как хочу Я, но и как хочешь Ты». Именно эта формула положена в основу «Золотого правила» морали:

«И как хотите, чтобы с Вами поступали люди, так и Вы поступайте с ними».

При действительно либеральном рыночном отношении между людьми исключается ситуация, при которой одна сторона активна, а другая, испытывающая воздействие – пассивна. Поэтому общества, в которых господствуют либеральнее отношения, экономически во многом превосходят те страны, которые опираются на принуждение.

Здесь надо заметить, что в понимание либеральных отношений обмена не вписывается либеральный стиль педагогического общения с его наплевательским отношением к делу: безынициативностью, безответственностью, непоследовательностью в принимаемых решениях и действиях со стороны преподавателя. Значит, речь здесь идет не о форме обмена как о стиле педагогического общения, а просто о недобросовестном отношении к делу вне зависимости от авторитарного или демократического стилей педагогического общения.

Четвертая форма обмена, которую мы называем «сервистическая» (от англ. service – служба) – обуславливает наиболее полное единство личного и общественного интереса. Она возникает на основе взаимного служения. Ее особенность в том, что человек добивается своих личных целей не через господство над людьми при помощи первых двух форм обмена, и даже не посредством либеральных отношений. Он добивается успеха через служение обществу или

конкретным людям, используя при этом наиболее совершенную формулу Любви – «Не как я хочу, а как хочешь Ты».

Зачатки или такие, обусловленные нравственным совершенством отношения можно увидеть, например, в отношениях любящих друг друга людей, в служении бизнесменов своим потребителям, политиков – в служении народу, ученых – науке, учителей – детям.

С нашей позиции, появление и повсеместное утверждение четвертой формы обмена, как и предыдущей третьей формы, не фатально. Оно вероятно, поскольку зависит от наших самореализующихся ожиданий, обусловленных развитием нашего разума и наших моральных устоев. При этом надо признать, что достижение нравственного идеала, подобно движению к температуре абсолютного нуля, поэтому оно не достижимо в принципе. К такому состоянию можно только приближаться.

Именно по этой причине формационный ритм не может претендовать на бесконечное движение по *раскручивающейся* спирали, как думали о пост буржуазном обществе К. Маркс и Ф. Энгельс, а подобно агрегатным состояниям веществ, должен быть ограничен четырьмя ступенями, **скручивающими** спираль общественного развития.



Рис. 1 Скручивающаяся спираль социального развития

Искреннее желание служить и отдавать, а не господствовать и отнимать – это возвышенное состояние души, отличающее состоявшуюся личность от любой другой, даже самой известной. Поэтому учитель должен объяснить детям каждую из четырех форм обмена, на примерах показать, что все они наблюдались как в прошлом, так и в настоящем. При этом знание о четырех формах моральных отношений, обозначенных сравнительным понятием *порядковое*, должно стать у детей таким же прочным, как, например, знание о четырех агрегатных состояниях веществ, четырех странах света или четырех временах года. И хотя мы можем говорить, например, о годичном ритме как о смене зимы и ле-

та, а о суточном ритме, как о смене дня и ночи, но более правильным будет, если ритмы осмысливать не при помощи двух, а посредством четырех, идущих одна за другой ступеней.

Поэтому, на наш взгляд, стилей общения должно быть четыре, поскольку авторитарные стили, обусловлены тираническими и крепостническими отношениями обмена, тогда как демократические стили — либеральными и сервисистическими отношениями.

Как наиболее эффективные и оптимальные демократические стили общения характеризуются широкими контактами с воспитанниками, проявлением доверия и уважения к ним. Воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребенком, не подавляет его строгостью и наказанием. В группах с демократическими стилями общения создаются оптимальные условия для формирования положительного эмоционального климата. Демократические стили обеспечивают взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывают у детей уверенность в себе, дают понимание ценности сотрудничества, а не только конкуренции и борьбы.

Нравственное развитие детей не разовая акция и не единственная задача учителя, поэтому оправданным было бы проводить занятия по новому философскому мышлению постоянно, разделяя их на две части: одну — имеющую отношение к формированию ума, восхождению его на две более высокие ступени — разум и мудрость, обусловленных мыш-

лением конкретно-научными и конкретно-всеобщими сравнительными понятиями. И вторую – связанную с развитием морали, напрямую зависящей от совершенствования нравственных стилей педагогического общения, напрямую влияющих на развитие личности ребенка.

5. Заключение. Проблема новых дидактических категорий

Раскол между гуманитарным и естественнонаучным знанием определяется различием в использовании мыслительных средств. Педагогика в качестве категорий пользуется общеупотребительными словами естественного языка, такими как «преподавание», «учение», «обучение», «педагогическое взаимодействие» и другими понятиями. В соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу «Педагогика» количество категорий множество, и они значительно разнятся. Тем самым возникает пропасть между многозначным рассудочным мышлением педагогов и однозначным разумным мышлением естествоиспытателей. По признанию самих педагогов (В. В. Краевский) «с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом», поскольку до сих пор здесь отсутствуют однозначные и общепринятые определения основных дидактических понятий.

Тогда как дидактические категории должны быть универ-

сальными для всех учебных предметов и во всех обучающих ситуациях. Такими свойствами обладают конкретно-всеобщие сравнительные понятия разных видов, которые и должны быть осмыслены и приняты педагогами в качестве системы научных дидактических категорий. Выразить их научным языком можно не иначе как при помощи сравнительных понятий, таких как «противоположное», «ортогональное», «дополнительное», «подобное», «порядковое», показанных нами на Схеме 3. Их новизна в том, что они определяют и организуют всю систему дидактических отношений, характеризующих предмет дидактики, а саму педагогику превращают в строгую объективную науку.

Причем все сравнительные понятия выстраиваются так, что каждое менее сложное понятие представляет собой частный случай (вырожденное состояние) более сложного понятия. А каждое последующее понятие имплицитно, т.е. неявно, скрытно содержит в себе все предшествующие ему сравнительные понятия. Как по ступеням, педагоги будут подниматься от менее сложных дидактических категорий к постижению все более сложного их единства, а значит, к освоению все более полной модели педагогики, отражающей гармонию, разумность и единство мира.

При новом понятийном аппарате педагогика может иметь отношение не только к формированию отдельной человеческой личности в течение всей ее жизни. Но и к формированию различных социумов, наций и даже к общечеловеческой

цивилизации, если ее осмысливать с точки зрения эволюции четырех форм обмена, отражающих упорядоченный маршрут всех общественно-экономических формаций.

Литература

1. *Аристотель*. Сочинения. В 4 т. Т. 1. М.: «Мысль», 1975. С. 121 – 168.
2. *Краевский В. В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания: [материалы Всероссийской методологической конференции-семинара] / Науч. совет по философии образования и проблемам методологии исслед. в образовании Российской акад. образования [и др.; гл. ред.: В. В. Краевский]. – Волгоград [и др.]: Кубанский гос. ун-т, Фак. педагогики, психологии и коммуникативистики: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2008. Взято из Интернет.
3. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 23.
4. *Ротенфельд Ю. А.* Неклассическая диалектика. – М.: Луч, 1991.
5. *Ротенфельд Ю. А.* Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Том 2, №3 (73). С. 150—162.
6. *Франко І.* Лис Микита. <https://www.i-franko.name/uk/Poems/LysMykyta/2.html>

ЧЕМУ УЧИТЬ С ДЕТСТВА: В ПОИСКАХ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ⁷

Аннотация. Рассматривается новый метод умственно-го развития детей – «трилогия ума», основанием которого, является логическая операция сравнение. Метод создавался с учетом аристотелевского понимания философии как «науки о первых причинах и началах». Он может выступить в качестве принципиально нового педагогического подхода к школьному образованию, поскольку сравнительные понятия позволяют провести демаркацию между рассудком, двумя формами разума и мудрости. Новый метод приобщает людей думать конкретно-научными и конкретно-всеобщими сравнительными понятиями, обуславливающими схожесть нескольких или большинства научных предметов, показывающими, что является между ними одинаковым. В результате за разными физическими или социальными явлениями обучающиеся научатся видеть одинаковое философское содержание, поэтому исчезает проблема с заучи-

⁷ Ротенфельд Ю. А. Чему учить с детства: в поисках научной парадигмы школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Том 2, №3 (73). С. 150—162.

ванием больших объемов учебного материала.

***Ключевые слова:** метапредмет, эпистемология, Аристотель, Платон, образование, школа, философия науки, рассудок, разум, мудрость.*

1. Метапредметность как раздражающий фактор

Взрывное увеличение знания, объемы которого входят в противоречие с возможностями социальной адаптации ребенка, ставят перед образованием трудный вопрос: **чему учить в школе?** Поэтому попытки обосновать новые системы образования можно видеть в разных странах мира: в Юго-Восточной Азии и в Австралии, в США и в ЕС. Россия определилась с выбором основной парадигмы для общеобразовательной школы – это Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). У стандарта много достоинств, главное из которых – его направленность на достижение личностного развития каждого ученика, за счет погружения его в принципиально новую для России образовательную культуру [9].

Разработчики ФГОС исходили из того общеизвестного факта, что традиционная школа утратила монополию на трансляцию реальности. Все более авторитетными для детей стали средства массовой коммуникации, прежде всего,

Интернет, а не школа. Значит меняется и роль учителя, теряющего монополию на знание.

Новое, закрепленное в ФГОС вариативное мотивирующее образование, направлено на то, чтобы ребенок чувствовал себя свободной и ответственной личностью, занимающей свое достойное место в обществе и государстве. Согласно стандарту «общество и государство ждут от школы три главных результата в отношении каждого ученика, причем в следующей по их важности последовательности: 1) личностное развитие, 2) метапредметные компетенции, 3) предметные знания».

Что касается третьего пункта, то о нем я говорить не буду, поскольку это отдельный вопрос. Несогласие вызывает только первый и второй пункты, устанавливающие требования к личностному развитию и метапредметным результатам, составляющим основу умения учиться. Здесь ни стандарт, ни его создатели не смогли добиться требуемой ясности.

Согласно ФГОС, в учебный план общеобразовательного учреждения включается раздел «Метапредметные результаты». Это – освоение обучающимися универсальных учебных действий (УУД): познавательных, регулятивных и коммуникативных, которые носят надпредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, познавательного развития и саморазвития личности. Они лежат в основе организации и регуляции деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания.

Однако все вышеперечисленное не может привести к главному – обучить ребенка универсальному, «охватывающему все или многое», «всеобъемлющему» метапредметному знанию, хотя бы в его элементарной форме, поскольку результаты образования «привязаны» к конкретным предметам.

Задача же заключается в том, чтобы перейти к более общему знанию, на которое всегда претендовала философия. К сожалению, ни такая философия, ни такой метапредмет в России пока не найден. Поэтому у большинства педагогов до сих пор не сложилось представления о смыслах и ценностях метапредметности, которая не став пока востребованным ресурсом, увеличила список раздражающих факторов, а непонимание задачи при необходимости соблюдать закон быстро привело к девальвации этого понятия [7, с. 140—151].

В советское время таким метапредметом была философия, понимаемая не только как система наиболее общих понятий о мире и человеке, но и как наиболее общий диалектический метод познания, т.е. как наука о наиболее общих законах развития природы общества и мышления.

Отказавшись от марксистской философии как метапредметного знания и не сумев поставить на ее место ничего достойного, педагогика потеряла общий стержень образования, то, что цементировало общество, делало его единым. А без философского стержня все оказалось не связным.

Поэтому я за то, чтобы был большой выбор, и были люди, влюбленные в свою культуру, но чтобы точкой опоры в жизни стала для людей наука, то есть философия как наука. И чтобы эта философия стала для них точкой опоры в жизни. Каким бы разнообразным ни был мир, каждый человек должен иметь базовую, одинаковую для всех систему ценностей. Общество заинтересовано не только в разнообразии, оно должно стремиться и к единообразию, обуславливающему его единство. Поэтому признаки ослабления общественных связей видятся мне в вариативном образовании, при отсутствии единых точек зрения на природный и социальный мир.

Образование нуждается в метапредмете, понимаемом не иначе, как «знание общего». Без такого знания, особенно в условиях стремительного роста конкретной, не всегда научной информации, через какое-то время снова придется искать выход.

К слову, ФГОС вводит метапредметность, когда указывает на овладение основными логическими действиями [9]. Прежде всего, это касается логической операции сравнение, поскольку она выдает базовые предметные и межпредметные понятия, отражающие общие для природы и общества причинно-следственные связи.

2. Понятийное мышление

Вопрос о выборе исходных понятийных средств для осмысления процессов действительности – это самый важный вопрос познания, поскольку он касается способности нашего мышления, имеющего принципиально понятийный характер, познавать природный и социальный мир с объективных точек зрения. Поэтому вопрос о новом языке (понятийном аппарате), способствующим интеграции знания – это вопрос о том, какие понятия мы должны ввести в образовательный процесс сегодня в качестве своих самых первых начал.

Рассмотрим три, выделенные Р. Карнапом, группы (типа) понятий.

Первая группа – это (абсолютные) классификационные понятия, т.е. понятия обычного разговорного языка, с помощью которых мы называем вещи и их свойства. Например, дерево, человек, горячее, твердое, совесть, мужество и другие. В развитых языках насчитывают 100 – 200 тысяч таких слов.

Вторая группа понятий – это (относительные) сравнительные понятия, т.е. понятия, с использования которых начинаются конкретные науки. Это – тяжелое и легкое, длинное и короткое, богатое и бедное и т. д. Именно эти понятия позволяют сделать первые шаги по пути разумного мышления,

открывающего дверь в науку.

Третья группа – это количественные понятия. Они появляются тогда, когда в любом из сравнительных понятий в качестве единицы измерения берется «меньшее», что позволяет перейти к осмыслению «большого» при помощи чисел, раскрывающих отношения между величинами. В результате появилась математика и другие конкретные высокоразвитые науки.

Эту классификацию научных понятий дает Рудольф Карнап, который собирает не только понятия науки, но и понятия повседневной жизни в три основные группы. При этом «более эффективными для выражения информации являются „сравнительные понятия“» [4].

Хочу заметить, что выделенные Р. Карнапом в особую группу количественные понятия, на самом деле являются ничем иным, как сравнительными понятиями градуационного вида, помимо которого существуют и другие виды конкретно-научных сравнительных понятий. При этом сами сравнительные понятия я разделяю на два вида: конкретно-научные и конкретно-всеобщие сравнительные понятия разных видов, т.е. философские понятия.

Раскол между гуманитарным и естественнонаучным знанием, как раз, и определяется различием в использовании понятийных средств. Классификационными понятиями, т.е. словами обычного языка, многие из которых неоднозначны, пользуются представители гуманитарного знания. Тогда

как языком (началами) современных естественных наук выступает множество конкретно-научных сравнительных понятий, в том числе и числа. Причем, кроме классификационных и сравнительных понятий, конкретные науки стали использовать математические абстракции, что окончательно раскололо культуру на две части: гуманитарную и естественнонаучную.

Различие в выборе начал, обусловивших в более позднее время раскол знания, мы находим в подходах Платона и Аристотеля. Если следовать за Платоном, который в качестве начала философии выбирал классификационные понятия – оказываемся в лабиринте рассудочного мышления, обуславливающего плюрализм мнений. Если следовать за Аристотелем, выбравшим сравнительные понятия – выходим на оперативный простор множества конкретных наук с их диктатурой истины. Кроме того, выделенные Аристотелем начала позволяют перейти от рассудочного гуманитарного мышления к разумному кумулятивному философскому мышлению – к мудрости.

Так, в «Метафизике» в качестве начал Аристотель выдвигает четыре вида противоположания, т.е. конкретно-всеобщие сравнительные понятия. Это «противоречащее», «противоположное», «соотнесенное», «лишенность и обладание», а также первое «откуда» и последнее «куда», которые обусловлены разного рода возникновением и уничтожением» [1, с. 121—168].

Используя эти начала как Матрицу (лат. источник, начало), Аристотель закладывает фундамент выпавшей из поля зрения философов и педагогов научной (метапредметной) философии, направленной на выявление одинакового в природных и социальных процессах. Благодаря чему, он стремится охватить мир в его целостности, в единстве всех его частей.

На то и философия, которая и должна была отличаться от конкретных наук тем, что давала метапредметное знание, обосновывающее единство мира. Ибо, как пишет в «Метафизике» Аристотель: «знание общего делает человека мудрым, поскольку мудрый, насколько это возможно, знает все, хотя он и не имеет знания о каждом предмете в отдельности» [1, с. 68].

К сожалению, философия не справилась с исконной своей задачей в последующие века, поскольку не пошла по намеченному Аристотелем пути, интегрирующему знание в целостную конкретно-всеобщую диалектико-логическую сугубо научную систему, отражающую наиболее общие законы развития природы, общества и мышления. В результате, философское мышление остановилось на рассудочной сократо-платоновской ступени, вытесняемой сегодня на обочину и образования, и жизни.

Если же пойти вслед за Аристотелем и внимательно приглядеться к его философским началам, как это показано в моих статьях, книгах и тренингах, то можно увидеть, что

рядом с узким предметным знанием существует общее для всех или многих предметов «метапредметное» знание, что они, эти разные знания, не отделены друг от друга природой, а лишь нашим не совсем оформившимся разумным мышлением.

3. «Матрица» Аристотеля как начало научной философии

Случилось так, что выбирая начала, философы пошли не за Аристотелем, а за Платоном. Поэтому с тех самых пор философия все дальше заходила в лабиринт рассудочного мышления. Тогда как выделенные Аристотелем виды противоположания, напротив, выводили философию на оперативный простор кумулятивной философской науки. При этом каждое из сравнительных понятий давало наблюдателям одинаковые для всех объективные точки зрения, что, в конечном счете, привело бы их не только к пониманию тех или иных отношений, но и к взаимопониманию [1, с. 121—168].

Чтобы показать, в каком направлении можно развивать мудрость, надо один из аристотелевских видов противоположания – «противоречащее» – разделить на две части – на два совершенно самостоятельных сравнительных понятия: «Тождественное»: $A = A$. И «Различное»: A и не- A . Тогда как три других вида противоположания: «соотнесенное»,

«лишенность и обладание» и «противоположное», напротив, надо объединить в один вид, вводя для него общий термин – «градационное» [8, с. 63].

Такой передел обусловлен разными функциями выделенных Аристотелем мыслительных средств. «Противоречащее» имеет отношение к речи и связанному с ней непротиворечивому рассудочному мышлению. Что же касается остальных видов противоположения, то они обуславливают природные и социальные связи, возможность их измерения, счет и, в конечном счете, высокоразвитое разумное мышление. При этом они отражают не три проявления реальности, как о них думал Аристотель, а одно объективное отношение, которое мы и обозначили словом: «градационное» [6, с. 71].

Причем, «если внимательно рассмотреть два вида противоположения: „соотнесенное“ и „лишенность и обладание“, то можно обнаружить, что они представляют собой две разновидности одного и того же отношения. В одном случае – это связь „меньшего“ и „большого“. Тогда как в случае „лишенности и обладания“, „лишенность“ выражает выродившееся в ноль „меньшее“. Примером может служить начинающаяся с нуля обычная школьная линейка. Это подтверждает тот факт, что понятие „лишенность и обладание“ представляет собой частный случай „соотнесенного“» [6, с. 71].

То же касается и понятия «противоположное», которое не является самостоятельным отношением, поскольку не отличается от «соотнесенного» ничем иным, кроме как выбо-

ром иной, срединной точки зрения, которая делит «градационное» на две противоположные части.

В итоге, если смотреть на градацию с точки зрения «меньшего», мы видим другой ее конец в качестве «большого». Если же смотреть на градацию с позиции «большого» – видим другой ее полюс – «меньшее» или «лишенность». Если же на градацию посмотреть со срединной позиции, то получим «избыток» и «недостаток» относительно промежуточного, то есть «противоположности».

Выходит, что каждое из сравнительных понятий дает наблюдателям одинаковые для всех объективные точки зрения, что, в конечном счете, приводит их не только к пониманию тех или иных явлений, но и к **взаимопониманию**.

При этом нас интересуют не три, а два проявления градационного: в одном случае как «соотнесенное», в другом как «противоположное», различие между которыми проявляется только в одном – в выборе объективной точки зрения на рассматриваемую реальность.

Приняв «лишенность и обладание» в качестве предельного значения «соотнесенного», мы получили не четыре, а три вида противоположения: «противоречащее», «соотнесенное» и «противоположное», обуславливающие три логических направления – «трилогию ума», где понятие «противоречащее», как было сказано выше, совершенно естественно делим на две части: «Тождественное» и «Различное», которые разводятся нами по разные стороны аристотелевской

Матрицы.

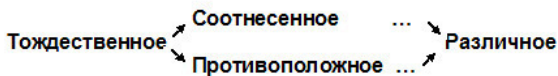


Схема 1. Аристотелевская Матрица в нашем расположении

Здесь надо отметить, что верхний ряд Матрицы через понятие «Соотнесенное» дает возможность осмысливать количественное многообразие мира, поскольку для осмысления «большого» мы научились брать «меньшее» в качестве единицы измерения. Тогда как нижний ряд через понятие «Противоположное», взятое в аристотелевском смысле, то есть не иначе «как избыток и недостаток относительно промежуточного» [1, с. 266] дает возможность осмысливать природные и социальные процессы.

Выходит, что формировать и развивать понятийно-абстрактное мышление детей можно не только посредством классификационных и количественных понятий, но и посредством сравнительных понятий. Поэтому каждая тема

школьных занятий должна давать ребенку не только множество конкретно-научных знаний, но и конкретно-всеобщее знание, способствующее по примеру античности превращению обычного учебного заведения в философскую школу.

4. Восхождение от рассудка и разума к мудрости

Продолжая дело древнегреческих мыслителей, мы собираем выявленные ими конкретно-всеобщие сравнительные понятия и объединяем их в единую систему. Так, у Пифагора мы находим его знаменитую теорему, связывающую под прямым углом две градации (Ортогональное 1 Пифагора). Тогда как у Гераклита мы находим гармонию лука и лиры (Ортогональное 2 Гераклита), связывающую под углом 90 градусов две пары противоположностей.

Этими более сложными сравнительными понятиями мы дополняем аристотелевскую Матрицу, что позволяет за первой ступенью мышления, разглядеть вторую ступень, за второй – третью и т. д. В результате получаем кумулятивный ряд конкретно-всеобщих сравнительных понятий.

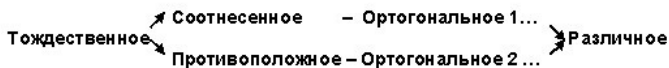


Схема 2. Натуральный ряд сравнительных понятий

Благодаря понятию «ортогональное» можно осмысливать не только все ритмы природы, например, что представляет собой движение механического и электромагнитного маятников, движение космических тел по орбитам, что такое температура, звук, свет. Но главное, мы можем понять и обмены в обществе. Причем, все сравнительные понятия выстраиваются так, что каждое менее сложное понятие представляет собой частный случай (вырожденное состояние) более сложного понятия. Например, «Соотнесенное» и «Противоположное» представляют собой вырожденное состояние понятий «Ортогональное 1 Пифагора» и «Ортогональное 2 Гераклита». А понятие «Тождественное» – это вырожденное состояние «Соотнесенного» и «Противоположного». При этом точки на схеме обозначают другие, не показанные на ней, более сложные сравнительные понятия.

Конкретные науки

Конкретно-научные сравнительные понятия градационного вида: *тяжелое и легкое, длинное и короткое, богатое и бедное, и множество других;*

Философия

Конкретно-всеобщие сравнительные понятия градационного вида: *соотнесенное и противоположное*, которые синтезируют все конкретно-научные сравнительные понятия градационного вида

Примеры сравнительных понятий градационного вида

На этих примерах показана принципиально важная связь между множеством конкретно-научных сравнительных понятий градационного вида (особенное), как началами конкретных наук и двумя, выделенными Аристотелем конкретно-всеобщими сравнительными понятиями градационного вида (общее) – «Соотнесенным» и «Противоположным», как началами научной философии, т.е. метапредметными понятиями, направленными на интеграцию знаний.

Конкретные науки

Конкретно-научные сравнительные понятия ортогонального вида: *день и вечер, зима и весна, север и восток, отцы и дети, рабство и феодализм, меновые и потребительные стоимости, потенциальное и кинетическое, электрическое и магнитное, и множество других.*

Философия

Конкретно-всеобщее сравнительное понятие ортогонального вида: *«Ортогональное Гераклита» и «Ортогональное Пифагора»*
Каждое из этих понятий синтезирует все конкретно-научные сравнительные понятия ортогонального вида.

Примеры сравнительных понятий ортогонального вида

На представленных примерах показана связь между множеством конкретно-научных сравнительных понятий ортогонального вида (особенное) и конкретно-всеобщими, ме-

тапредметными сравнительными понятиями ортогонального вида (общее) как понятиями научной философии. Числа и тригонометрические функции синус и косинус – это конкретно-научные (математика) сравнительные понятия градиционного и ортогонального вида.

Современные социальные и гуманитарные науки не используют конкретно-научные и конкретно-всеобщие, т.е. метапредметные сравнительные понятия разных видов. Тогда как мой подход, напротив, выявляет и использует их. Мир для нас таков, каким мы способны его воспринять, классифицировать и описать. Недаром говорят (Л. Витгенштейн), что «границы нашего языка определяют границы освоенного нами мира» [2].

Становится очевидным, что операция «сравнение» – это главная операция мышления, которая задает восходящее движение всему познанию, обуславливая собой существование некой универсальной общенаучной парадигмы. При этом главное достоинство сравнительных понятий в том, что **они изначально** задают объективные точки зрения и оказываются пригодным для осмысления не только природных, но и социальных процессов, что обуславливает единство естественнонаучного и гуманитарного знания.

Причем, каждое из сравнительных понятий может быть осмыслено в симметричных общенаучных категориях, восходящих от одной ступени разума и мудрости к другой, не давая им возможность перескакивать ни через одну.



Схема 3. Философская «теория всего»

В отличие от рассудочного непротиворечивого мышления все понятия верхнего и нижнего ряда характеризуют разумное мышление, которое подразумевает два равнозначных его вида: конкретно-научное метафизическое разумное мышление и конкретно-научное диалектическое разумное мышление.

Приняв на себя миссию, разгадать наиболее общий замысел Бытия, мы возрождаем философию не только в качестве объективной науки о наиболее общих отношениях действительности. Как и в прошлом – она становится основой педагогики, напоминая невероятную популярность великих школ древности: милетской и пифагорейской досократовских школ, а также Академии Платона и Ликейя Аристотеля.

Именно на этом конкретно-всеобщем философском фундаменте и нужно обосновывать подход к современному

школьному образованию, которое в буквальном смысле задыхается от избытка конкретно-научной, во многом рассудочной информации. Тогда как новый подход к школьному образованию собирает знание в голове ребенка, как по предметам, так и по межпредметному панлогическому принципу, позволяющему обучать детей не только рассудочному и разумному мышлению, но и философской мудрости, нацеленной на познание наиболее общих отношений действительности. В итоге более разумные школы означают более разумных учителей, более разумных детей и их родителей, наконец, более мудрую власть, забота которой – не господство над обществом, а служение ему.

Из сказанного выше следует, что образование будущего – это универсальный механизм восхождения к разуму и мудрости, отражающий **единство** природного и социального мира. Поэтому образование видится мне не только как «уникальный историко-эволюционный механизм восхождения к разнообразию», но и как универсальный диалектико-логический механизм **интеграции** знания, как механизм взаимопонимания на основе одинаковых для всех объективных точек зрения на мир. Вот этого «ЕДИНСТВА» как раз и не хватает Российскому образованию, реализующемуся в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

5. Заключение. «Вам нужно молоко без коровы!»

Автор надеется, что предложенное им понимание метапредметности, станет ядром школьных знаний, связывающим их в единую и легко запоминающуюся систему. Над общим и относительно неизменным метапредметным знанием в форме кумулятивного ряда сравнительных понятий, учитель будет помогать ученику надстраивать все школьные предметы. Поэтому метапредметное философское знание должно сопровождать детей с первого по последний класс общеобразовательной школы, поскольку оно будет помогать учащимся правильно ориентироваться в природном и социальном мире.

Получить конкурентноспособное на мировом уровне современное образование, одним из краеугольных камней которого являются метапредметные компетенции, но при этом, не иметь разработанного метапредметного философского знания – все то же, что «получить молоко без коровы!» [3].

Литература

1. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 1. – М., «Мысль», 1975. С. 121—168.
2. Витгенштейн Л. Логоко-философский трактат [Электронный ресурс]. URL.: <http://eliblect.nsc.ru/jspui/bitstream/>

[ИСТ/951/3/vit.pdf](#) (дата обращения: 11.09.20).

3. Грэхем Л. Санкт-Петербургский международный экономический форум ПМЭФ: 16—18 июня 2016 год. Выступление профессора MIT Лорен Грэхем «Вы хотите молоко без коровы» [Электронный ресурс]. URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=al9TkTTSytM> (дата обращения: 11.09.20).

4. Карнап Р. Философские основания физики. Введение в философию науки. – М.: Прогресс, 1971. С. 97—99. Rudolf Carnap. Philosophical Foundations of Physics, 1966.

5. Ротенфельд Ю. А. Битва за диалектику: Против всех философских мнений /Юрий Ротенфельд. – [б.м.]: Издательские решения, 2020. – 174 с.с.

6. Ротенфельд Ю. А. Выйти из лабиринта! //Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования. Академический Вестник. Выпуск 4 (30), 2015. – С. 67—73.

7. Ротенфельд Ю. А. От отдельных школьных предметов к синкретическому знанию // Филос. науки. – 2015. – №7. – С. 140—151.

8. Ротенфельд Ю. А. Палец Аристотеля: против всех философских мнений. Екатеринбург: Издательские решения, 2020. 192 с.

9. ФГОС [Электронный ресурс]. URL.: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.09.20).

ОТ ОТДЕЛЬНЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ К СИНКРЕТИЧЕСКОМУ⁸ ЗНАНИЮ⁹

1. Образовательные стандарты и метапредметный подход

В новой версии Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования в отличие от старой версии, появился новый термин «**метапредметность**» [1], предусматривающий достижение высокого качества образования. При помощи метапредметного подхода предполагается овладеть новым (научным) типом мышления, научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами. В конечном счете, модернизация образования направлена не только на изменение изучаемых предметов и курсов, но и на изменение подходов к методике преподавания, расширение арсенала методических приёмов учителя.

⁸ от греч. συκρητισμός – «федерация критских городов». Слитный, нерасчлененный в своем исходном, первоначальном состоянии.

⁹ Ротенфельд Ю. А. От отдельных школьных предметов к синкретическому знанию // Филос. науки. – 2015. – №7. – С. 140—151.

Новые требования в подходе к образовательному процессу стали для школьного образования периодом интенсивного поиска новых концептуальных идей, призванных изменить современную школу. За разработку технологии метапредметного обучения активно взялись научные коллективы и известные ученые. При этом и учителя-практики не захотели «сидеть, сложа руки». Тем более, что их не удовлетворили разработки ученых мужей, предлагавших ввести в, и без того, разбухшее школьное образование один или даже несколько учебных предметов¹⁰. В этих условиях учителя стали заявлять о себе не только как о пользователях чужих научных идей. Они сами захотели, причем, каждый на свой лад, стать творцами новых интегративных методов.

Однако в процессе использования и конструирования новых подходов к школьному образованию перед учителями возник ряд трудных вопросов, поскольку стандарт не сумел раскрыть истинное содержание своих требований: «Что та-

¹⁰ Метапредметы (по Н. В. Громыко) – это предметы, отличные от предметов традиционного цикла. Они соединяют в себе идею предметности и одновременно НАДпредметности. Блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. Примеры метапредметов: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача». Метапредметы (по А. В. Хуторскому): «Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, и одновременно в корневой связи с ними. «Метапредметное содержание, то есть то, что предшествует учебному предмету, как бы находится за ним, существует до его конкретного проявления». Примеры метапредметов: «Числа», «Буквы», «Культура», «Мироведение».

кое метапредметность»? «Где взять метапредметы или как их разработать»? «Соответствуют ли известные варианты метапредметов требованиям ФГОС и возможностям школы»? Спрашивается, насколько реально в таких условиях требовать от учителя реализации метапредметного подхода?

Вмест с тем, понятия «метапредмет», «метапредметное обучение» и другие, как всегда в таких случаях, приобрели ажиотажную популярность. Это объяснимо, ведь метапредметный подход заложен в основу новых требований стандартов. Поэтому каждый пишущий педагог считает своим долгом захватить свою долю известности от использования этого модного сегодня термина.

В итоге, о чем-бы не шла речь, касающаяся содержания транслируемого ребенку знания, в ней к месту и не к месту, многократно используют производные от слова «метапредмет». Более того, не имеющие отношения к метапредметности, но необходимые образованию инновации также стали выдавать за метапредметные подходы.

К примеру, использование на уроках информационно-коммуникационных технологий, проектной деятельности и других, позволяющих эффективно решать образовательные задачи и выводящих современное образование на передовые рубежи науки, подают как внедрение метапредметного преподавания. Кроме того, имеются существенные недостатки и самого стандарта [2].

Все сказанное наводит на мысль о том, что идея метапред-

метного обучения в настоящем ее виде – это не более чем мечта. Для своего воплощения она требует иного, необычного, нежели это имеет место сегодня, подхода. В противном случае, вся затея с метапредметностью так и останется на бумаге.

Цель данной статьи познакомить учителей и преподавателей педагогических университетов с новым методом умственного развития детей (и взрослых) и как минимум адаптировать его к школьному образованию [3].

2. Метапредметный подход Аристотеля

Обособленность друг от друга разных научных дисциплин обусловлена углубленным развитием научного знания. В сфере образования это проявилось в раздробленности учебных дисциплин, наблюдаемой не только в сфере высшего, но и в сфере школьного образования. Поэтому с внедрением нового стандарта связывают возникновение новой системы преподавания. Она должна дать ученику не только как можно больший объем знаний, но и научить ребенка умению мыслить, умению постигать объективные природные и социальные связи, отражающие единство мира, обеспечить нравственное развитие личности, для которой учёба будет не в тягость. Вопрос лишь в том, как этого добиться?

Всем известны слова: «новое – это хорошо забытое старое». Поэтому «Метафизика» Аристотеля – первый и наибо-

лее известный метапредмет – может служить примером тому, как ввести метапредметность в школу. Этим термином в I в. до н. э. были названы философские работы Аристотеля, помещенные Андроником Родосским после его трактатов по физике. При этом надо учесть, что так распорядился не сам Аристотель, который ставил свою «первую философию», считая ее божественной наукой впереди всех наук – физики, этики, логики и других. Причем во всех своих работах Аристотель использовал выпавшие сегодня из обращения **интегрирующие реальность базовые философские объекты** (мыслительные средства). Это – **виды противоположения**, общие для всех обособленных сегодня дисциплин.

Поэтому на термин «Метафизика» надо смотреть как на условное название, которое искажает суть аристотелевского мышления, поскольку это понятие означает «то, что после физики». Тогда как **«первая философия», как прототеория, напротив, изучала «первые причины и начала» общие для всего мироздания, выражала их в сравнительных понятиях, вырабатывала способность при помощи них думать.**

Заиклившись на древнегреческом слове «мета» (от греч. meta, что означает «после», «за», «через», «над»), наши современники пошли не за аристотелевской «первой философией», а вслед за Андроником Родосским. В результате они обозначили стремление к единству знаний, к его синкретич-

ности словом «метапредмет» и поставили это знание не «до» учебных предметов, а «после» них. Поэтому сейчас метапредметы понимают как такие отдельные предметы, которые «соединяют в себе идею предметности и одновременно НАДпредметности».

Если же руководствоваться замыслом Аристотеля, то современный подход к формированию мыслительных способностей, его ключевая идея, заключается в изначальном **протопредметном** формировании у человека целостного, синкретического знания об окружающем мире на основе мыслительных (языковых) средств, общих для природных и социальных явлений. И только после этого следует приступать к освоению тех или иных обособленных друг от друга предметов.

Поэтому задача педагога заключается в том, чтобы освоить аристотелевские мыслительные средства – **виды противоземания**, научиться при помощи них думать и на этой основе начать по-новому ориентироваться в едином, нерасчлененном на множество предметов мире. Такой подход нацеливает учителя заниматься повышением своей профессиональной подготовки, разработкой и совершенствованием своих авторских инновационных знаний.

При этом под «**четырьмя видами противоземания**» Аристотель понимал «**противоречащее**», «**соотнесенное**», «**противоположное**», «**лишенность и обладание**»

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.