**Диалектика - логика творчества**

Корольков А. А.

Философия педагогики, философия образования — словосочетания, способные отпугнуть учителя, занятого многотрудным делом каждодневного общения со школьниками, где есть и проблемы предметного обучения, и шалостей, и преступлений, и наркомании, и отношений с родителями, и множество иных вполне практических проблем. Практику-учителю до сей поры философия напоминает о схоластических занятиях, на коих рассуждали о ленинском определении материи, об основном вопросе философии и каких-то гносеологических корнях идеализма! Близость такой философии к педагогике более чем сомнительна, но будет ли практический учитель возражать против продумывания выбора путей развития школы, поиска идеалов, ценностей, обращенных к сегодняшнему школьнику, против нравственных, эстетических вопросов, против ясного взгляда на культуру, религию, личность, творчество?! Нет, не против подобных вопросов возражает учитель, а против метафизического тумана, напускаемого от лица философии и против философско-социологической казуистики, теоретически подкрепляющей нравственную и национально-культурную деградацию детей.

Философией педагогики ныне менее всего заняты философы по профессии, а как раз философами педагогики оказываются те, кто никогда не собирались именоваться философами, чуждаясь ее догматики, спекулятивности, оторванности от жизни.

Философия человека и социальная философия, сфокусированная на становлении личности в ходе воспитания и обучения, — это и есть философия образования.

Философия образования воспроизводит большинство оппозиций философии, относящихся к теории познания, диалектике, философской антропологии, аксиологии, этике, то есть едва ли не всех компонентов философского знания. В самом деле, разве не встают перед мыслящим педагогом вопросы идеального, духовного в их соотношении с материальным? Советская педагогика казуистически уходила от существеннейших проблем духовного бытия человека, стремясь остаться на непотопляемом острове материализма, но все-таки фактически-то и в ней не уйти было от идеалов жизни и культуры, от духовных ценностей, от воображения и фантазии, от интуиции, от любви наконец. С. Н. Булгаков подметил ущербность твердолобого взаимоотрицания материализма и идеализма, прибегнув к простому сравнению: материализм и идеализм — это как два глаза, с помощью которых достигается цельное зрение. Можно, конечно, упорствовать в утверждении преимуществ одноглазости, но всё же материализм исторически позволил объяснить многое в естественнонаучной картине мира, в космологии, а идеализм — в стремлениях и предпочтениях людей в их личностном мире, в их отношении к Богу и вечности.

Рационализм и эмпиризм — основная дилемма философии XVII—XVIII столетий, которая постепенно трансформировалась в дилемму рационализма и иррационализма. Эта полемика обернулась оппозициями и в педагогике.

Локковская tabula rasa не оставляет сторонников уже почти три века, мышление ребенка определяется здесь исключительно средой, воспитанием, научением; всё, чем владеет разум, приходит через ощущения, опыт. Джон Локк внимательно относился к формированию индивидуальной психики и мышления, его философскую приверженность к отдельному человеку именуют гносеологической робинзонадой. В локковской теории познания философия, психология и педагогика — нераздельны, это и подкупает до сих пор многих его почитателей и последователей.

Декарт и Лейбниц — великие рационалисты XVII века, определившие основные сюжеты и аргументы рационализма в философии, хотя школьные учителя связывают их имена прежде всего с математикой (Декарт — классик аналитической геометрии и алгебры, а Лейбниц — стоит у истоков высшей математики). Оба теснейшим образом были связаны с реформированием образования на основе своих философских убеждений, оба считали образцом точности и совершенства знаний математику, полагали, что есть истины, открываемые светом разума, и эти истины выше истин опыта.

В историю педагогики принято включать имена и работы, непосредственно обращенные к диалектике, методике обучения, к учебным программам, к организации школы. Между тем такие философы, как, например, Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. В. Лейбниц, Дж. Локк, И. Кант, которые занимались изучением оснований творчества, дали педагогике не меньше, чем теоретики педагогического процесса. Кстати, у каждого из названных философов имеются и собственно дидактические сочинения.

Бэкон, мечтавший о Великом восстановлении наук, о реформировании всех сфер человеческой деятельности и познания, смотрел на систему образования и как государственный деятель-реформатор, и как мыслитель, умеющий заглянуть в идеальную перспективу. С Бэкона начинается опьянение могуществом науки, "знание — сила" — рожденный им афоризм стал девизом образования при построении научно-технической и промышленной цивилизации. Его индуктивный метод, так же как теория абстракций Локка, заложили фундамент эмпирических устремлений педагогики, веры во всесилие фактов, эмпирических данных и построенных на них обобщений.

Декарт не менее решительно вторгался в сферу формирования индивидуального разума, возлагая надежды на миссию математики, при этом, изнутри зная состояние математической подготовки в школе, он указывал пути такого математического образования, которое развивало бы не формальные навыки мышления, а творческие, продуктивные. С этим связано его понимание количества как однородности пространственно-временных отношений, несводимое к формальной процедуре счета чисел. Он иронизировал по поводу обучения счетчиков, не имеющих ничего общего с математиками, знающими, что математика — это не просто оперирование числами, знаками, а ясное понимание того, что выражается посредством чисел, знаков, линий. Надо учить подлинному предмету математики, а не средствам, которые педагоги, а вместе с ними и учащиеся принимают за ее предмет 1.

Философов обычно не интересовали частности методики обучения, они держались именно в пределах той области, которую мы называем философией образования, т. е. не методики, а методологии и реформирования методов мышления. Не следует их попрекать за неумение использовать собственные размышления в педагогической практике, равно как научились мы не иронизировать над теоретиками естествознания, давно разделившими заботы с экспериментаторами. Известны, например, неудачные уроки Гегеля, не обладавшего красноречием и популяризаторским талантом, в результате чего он разочаровался в возможности донести до гимназистов свою философскую систему. И тем не менее Гегель существенно повлиял на образование, поскольку радикально изменил понимание логики мышления, роли противоречий в творчестве.

На основе гегелевской диалектики и всей немецкой философской традиции удалось развить весьма плодотворное направление в советской педагогике. В философии советского периода отдельные имена и идеи столь тщательно осваивались, что вряд ли подобный исторический опыт повторится. Правда, известен гораздо более длительный исторический период поклонения Аристотелю, средневековое схоластическое образование канонизировало некоторые фрагменты аристотелевского учения (формальную логику, риторику, но не диалектику). В советской же философии можно было идти вглубь любого учения, если на то имелась соответствующая цитата из Маркса, Энгельса или Ленина, а уж цитат о достоинствах диалектики Гегеля было предостаточно (к идеализму Гегеля, разумеется, полагалось относиться лишь отрицательно, памятуя беспощадные восклицания в ленинских "Философских тетрадях": "Боженьку жалко, идеалистическая сволочь?!", от которых веяло желанием вождя притащить старика Гегеля в ЧК для промывания мозгов).

Правда, судьба советских гегельянцев была не безоблачной, так как всегда оставалась возможность приписать идеалистические слова мыслителя неосторожному интерпретатору. В пору моего студенчества в середине 60-х годов читал нам лекции полусонный, болезненно-грузный доцент Эмдин, отсидевший в сталинском лагере за то, что "держал под подушкой Гегеля" (а кого же ему еще было держать, если его специализацией в истории философии и этике были гегелевские тексты?!). Всем, кто изучал историю философии на философских факультетах, хорошо знаком двухтомник учебника (называли его "серая лошадь" за цвет обложки), но не всякому довелось держать в руках третий том этого издания 40-х годов под редакцией Г. Ф. Александрова, поскольку том был изъят из-за слишком высокой оценки философии Гегеля.

Однако как советская история имеет свои этапы от красного террора до вольнодумства 60-х годов и расслабленности "застоя", так и в философии возникали разные возможности для творчества, в том числе при использовании историко-философских текстов. Если русская духовно-религиозная литература не упоминалась вовсе, то немецкая классическая философия была у всех на устах и особенно как раз Гегель. Это имело серьезные положительные следствия и для судьбы советской философии, и для педагогики. Дело в том, что гегелевская философия рассматривалась как вершина историко-философской пирамиды и обращение к Гегелю позволяло идти к глубинам греческой мысли, ко всей диалектической традиции.

Поскольку философская мысль Гегеля была сосредоточена на тайнах мышления и познания, то это обстоятельство позволяло исследователю развернуть силу таланта в этой области. Потому-то творчество таких разных философов советского времени во многом связано со своеобразным прочтением немецкой классики, прежде всего — Гегеля; это относится к Э. В. Ильенкову, М. К. Мамардашвили, в меньшей степени к М. М. Бахтину и А. Ф. Лосеву. Э. В. Ильенков, отправляясь от идей Гегеля, инициировал работу по обучению и воспитанию слепоглухонемых детей, психолого-педагогические работы о видах обобщения в обучении, о роли противоречий в формировании творческого мышления. М. К. Мамардашвили, написавший при жизни немного, но все-таки написавший книгу именно о формах и содержании мышления у Гегеля, нес устную сократовскую традицию и увлек немало слушателей, которые и по сей день несут уроки рационалистического иррационализма своего учителя и тем самым влияли и влияют на способы образования и в университетах, и в школах. Если названные философы испытывали лишь некоторые притеснения в творчестве, то М. М. Бахтин сохранил независимость мышления ценой тяжелейшей личной судьбы, но М. М. Бахтин и А. Ф. Лосев, бывший, кстати напомнить, длительное время профессором Московского педагогического института, немало содействовали повороту образования к подлинной культуре, цельности и диалектичности мышления.

Казалось бы, сугубо спекулятивный, метафизический спор о субъекте мышления в философии Гегеля в действительности создавал новые практические ориентации в педагогике. Гегель преодолел ту самую гносеологическую робинзонаду, которая упоминалась в связи с учением Локка. Тем самым он внес ясность в разделение психологической и философской проблематики: с одной стороны, приобретение знаний, где имеет значение индивидуальная чувствительность, субъективные представления и впечатления, а с другой — философское понимание субъекта познания, предполагающего совокупную человеческую культуру. Это принципиально меняло подходы к трактовке природы мышления: сущность мышления приобретала не субъективно-изолированный характер, а социально-исторический.

Можно расценивать лишь как недоразумение распространенное и в марксистской литературе сведение мышления к речи, т.е. к его вербальной форме выражения. Может быть это было связано с пренебрежением к личности Гегеля у Сталина, считавшегося выдающимся специалистом в языкознании, и, естественно, его тезис о материализации идеального мышления лишь в речи долгое время не оспаривался. Исследователи же, которые непредвзято читали Гегеля и Маркса, обнаружили обоснование того, что мышление находило свою материализацию в самых различных формах человеческой деятельности: в орудийной, в конструкторской, в этической, художественной и прочих. Можно сказать, что плотник, срубивший свой шедевр в Кижах, "мыслил" топором, а Пушкин — пером. Это ощущение не оставит всякого, кто посмотрит внимательно рукописи нашего гения в Пушкинском доме, где страницы заполнены исправлениями, зачеркиваниями, рисунками, в отличие, скажем, от рукописей Лермонтова, мышление которого протекало иначе, по-видимому, во внутреннем поиске нужных строк, и лишь результат этого поиска запечатлевался на бумаге, поэтому писал он почти без исправлений, почти сразу набело.

Итак, мышление, согласно Гегелю, не идентично речи, письменной или устной. Мышление — все действия по-человечески, в соответствии с культурной традицией. Это внешне не столь сильное утверждение при столкновении с педагогической реальностью приобрело поистине эвристический смысл.

Развитие мышления у слепоглухонемой Ольги Скороходовой и аналогичные случаи на Западе в первой половине XX века сделали довольно популярной версию о самопробуждении психики, хотя известно сколь совершенна уже была методика работы И. А. Соколянского в сурдопедагогике, в том числе и его воздействие на О. И. Скороходову 2. Предполагалось, что дремлющий в ребенке огонек разума может вспыхнуть сам собой и получить то развитие, которое поразило писателя Горького, состоявшего в переписке со Скороходовой. Целенаправленного обучения таких детей на основе продуманной методологии никто не вел до того момента, пока, казалось бы, столь далекую от практики гегелевскую концепцию мышления не попытался проверить философ Э. В. Ильенков вместе с психологом А. И. Мещеряковым. Практически-педагогические результаты этих экспериментов известны по публикациям А. И. Мещерякова, но методология исследований, да и практика реальных уроков творчества были разработаны и осуществлены Э. В. Ильенковым и его коллегами, учениками.

Научить слепоглухонемого ребенка словам невозможно, если пытаться развивать мышление научением речи, ибо звуковые, зрительные возможности воздействия закрыты, недоступны, остаются лишь тактильные, но сколько бы воспитатель не подавал знаки через прикосновения к руке, к телу ребенка — это не способно пробудить или развить мышление. Сознательно был избран иной путь: научить действовать по-человечески в тех пределах, какие доступны возрасту, т. е. научить пользоваться игрушками, ложкой, и это — не просто путь к мышлению, а уже и есть само мышление, но не в речевой, а в деятельностной форме. Конечно, совершенствование мышления с необходимостью предполагает и овладение речью, вначале жестовой, а затем и словесно-тактильной.

Не случайно, склонный к физикалистским сравнениям Петр Капица назвал работу со слепоглухонемыми детьми "синхрофазотроном гуманитарных наук". Думаю, что экспериментом эту работу можно назвать лишь в той мере, в какой говорят о различного рода экспериментальных школах, коими нынче стали почти все школы, в угоду новаторству забывшие о прочном минимуме школы общеобразовательной 3.

Разумеется, воспитание и обучение слепоглухонемых — это не "синхрофазотрон", разгоняющий для опытов и открытий частицы под названием "люди", это не опыты, а более трудная забота, чем об обычных детях, но в том-то и дело, что из "обычных" детей с помощью "обычных" воспитателей не удается дать миру таланты в таком же стопроцентном исполнении, в каком их дали мыслители и педагоги Э. В. Ильенков и А. И. Мещеряков в работе со слепоглухонемыми. Наташа Корнеева, закончившая психологический факультет МГУ, а в пору моей аспирантуры еще школьница, писала мне столь глубокие, одухотворенные и поэтичные письма, что долго надо было бы искать подобную способность у так называемых "нормальных" школьниц.

Я специально рассказал об этом, казалось бы, частном вмешательстве известного советского диалектика, прочно стоявшего на почве традиции немецкой диалектики, в практическую педагогику. Э. В. Ильенкова часто попрекали за спекулятивность, отрыв от достижений науки, он и внешне производил впечатление человека, отвлеченного от житейской практики, хотя на самом-то деле острее большинства видел и современную жизнь, и ее деформации, и ее идеалы. Он не подошел, пожалуй, лишь к тайнам религиозной жизни, но оттого-то мы и называем его по праву выдающимся философом марксистского направления — он вытащил из марксистского колодца то, чего не смогли бы вытащить сами создатели этого направления, светлый и пронзительный его взгляд сумел через очки марксизма рассмотреть глубинные толщи мировой философской мысли и не просто их по-современному интерпретировать, но увидеть болезни мышления современного человека. Философ ведь, как правило, имеет свои привязанности: один — к Платону, другой — к Шопенгауэру, а третий — к Витгенштейну. Талант же философа, если он действительно философ, живущий в мире всеобщего, трансцендентального, в том, что привязанности его не подавляют, а позволяют совершать интеллектуальные и духовные открытия.

Да, диалектика была и остается методологией научных и практических исследований. Не Маркс изобрел диалектику, а греки в лице Гераклита, Зенона, Аристотеля, ряд этот продолжила вся творческая традиция философии, науки и образования, — подозревали или не подозревали об этом сами творцы диалектического мышления. В ряду если не шельмования, то умолчания оказалась в пору оглупленных реформ и диалектика, о ней на время стыдливо забыли, будто в ней тоже сидит бацилла большевизма.

Диалектика — это логика творчества. Если это так, а я пытаюсь это обосновать и в чем-то напомнить, что это так, то к практике формирования творческой личности сие имеет прямое отношение. А разве не с деклараций о самовыражении творческих личностей начиналось демократическое реформаторство?!

Творчество, творческое мышление — этот лейтмотив сопровождает педагогические поиски давно, но особенно звучащим он стал в последнем веке. Творчество — источник процветания страны, и оттого забота о творческом мышлении не зависела от политических режимов, исключение, разумеется, составляло творчество в сферах религиозной социальной теории и практики, в гуманитарной и художественной, т. е. там, где оно сопряжено со свободой личности и общества. Правда, в общей форме, на метафизическом уровне, писали много и о свободе, и о "подвергай всё сомнению" в самые черные дни тоталитаризма. Ведь кто, как не Маркс и Энгельс, любили называть свои труды "Критиками" (критика политической экономии, критика немецкой философии и т. д. и т. п.), причем критические уроки марксистов, особенно Ленина, совсем не напоминали критическую философию Канта: "Материализм и эмпириокритицизм" — непревзойденный образец площадной философской критики, повторить слова которой не позволил никто из самых правоверных последователей вождя.

Спектр цветов творчества разнообразится не только особенностями профессионального видения (психолог усматривает в творчестве одно, а художник или математик свое иное), но и философскими позициями и акцентами. "Смысл творчества" Н. А. Бердяева и кантовское учение о творческой способности воображения (фантазии) не имеют точек соприкосновения, они о разном.

Советская педагогика, естественно, не могла искать способы религиозного творчества, но она проникла в источники, факторы и механизмы творчества, и философско-методологическим основанием здесь была традиция диалектики 4.

"Какой умный человек!" — восхищенно говорят порой об эрудированном человеке, такой способен вспомнить, например, имена фараонов, греческий календарь олимпиад и т. д. Вот такого рода заблуждения о критерии ума блестяще развеяли исследования советских философов, психологов, педагогов.

А. Н. Леонтьев создал школу в психологии, основанную на деятельностной трактовке личности, и его обращение к диалектике Гегеля и Маркса не имело идеологической подоплеки. Как-то он провел простой, но большого философского смысла эксперимент. На сцене демонстрировал незаурядные способности человек с феноменальной формальной памятью. Он запоминал ряды цифр, огромные формулы и т. д. Неожиданно А. Н. Леонтьев обратился одновременно к зрителям и к феномену с одним вопросом: "Назовите произнесенное несколько минут назад слово, означающее острую инфекционную болезнь, состоящее из трех букв". Все зрители почти моментально, сообразив или вспомнив, ответили письменно или через техническое устройство, что речь идет о тифе. Дольше других вспоминал феномен, ему, подобно компьютеру, пришлось перебрать все варианты информации, в изобилии прошедшей через его голову в ходе сеанса-эксперимента.

Эрудиция — предоснова мышления, но эрудицию, информированность ложно отождествить с мышлением, поскольку мышление — всегда творчество разной степени напряжения и разной результативности, но все-таки творчество: в сущности, тавтологично само словосочетание "творческое мышление".

Всякий человек по опыту знает, что невозможно выдавать кому-то себя за умного, показывая дипломы об образовании, о почетных званиях и научных степенях. Все встречали глупых начальников и умных неграмотных мужиков. "Читатели газет, глотатели газет" — презрительно писала Марина Цветаева об объевшихся пустой информацией. Отшельник мог читать всего одну духовную книгу, и к нему шли за наставлением, получали от него поток света для разума и сердца. Не начитанность определяет творческие способности разума и души, а уж тем более начитанность — не показатель духовной зрелости. Компьютеры заменили человека в информированности, но люди тоже подчас напоминают очень плохие компьютеры с крошечным банком данных и малой их комбинаторикой.

Психиатры долго не могли объяснить странности мышления парафреников, явно имеющих аномалии мышления и при этом блестяще справляющихся с тестами, в которых запутывались психически здоровые люди. Обнаружилось, что этим больным более чем доступно формальное, алгоритмическое мышление, а тесты строятся как раз на алгоритмической основе. Разгадка описанной аномалии мышления была найдена при попытках испытать больных на их отношение к противоречивым, нестандартным, проблемным ситуациям.

Гёте говорил: между противоположными мнениями лежит не истина, как думают многие, между ними лежит — проблема. Что такое кантовская антиномия? Это постановка проблемы в виде тезиса и антитезиса. Канту удалось обосновать недостаточность традиционной формальной логики с ее запретом противоречий в построении высказываний, силлогизмов. Логика прочно стояла на позициях непротиворечивости суждений, придавая этому статус универсального закона мышления, отмахиваясь от того факта, что есть противоречия, выражающие путаницу речи и мыслей, а есть противоречия, преодолевающие заскорузлость мышления, сложившиеся стереотипы и свидетельствующие о творческой способности мышления.

Кант еще в пору занятий космологией, в докритический период, подметил роль аномалий в эволюции небесных тел. Противоречие — двигатель эволюции и материальных тел, и норм культуры, и мышления. Есть логика готового знания, логика уже открытой информации, правильно аранжирующая такое знание, но есть логика движения мысли к открытиям, озарениям, когда возникают отклонения от сложившихся норм мышления, парадигм, если воспользоваться выражением Т. Куна.

Школа, как правило, считала своей задачей ознакомление учащихся с готовым, непротиворечивым знанием в физике, литературе, истории. Не было попыток хотя бы проследить искания, сомнения, антиномии, которые приводили к открытиям, событиям, направлениям, теориям. Формировалась способность алгоритмического, формально-логического мышления, но стихийно и интуицией талантливых педагогов совершались прорывы в сферу антиномий, проблематичного бытия и знания.

Казалось бы, доказанная еще Кантом идея соотношения двух логик, формальной и диалектической, должна была стать учебной истиной философии и педагогики. Если бы так! Сколько злой иронии было вылито позитивистски ориентированными философами (а таковых в 60–90-е годы было великое число и во всем мире, и в Советском Союзе) в сторону диалектиков, не знающих де строгой науки, математической (символической) логики, где якобы давно уже разобрались и с эвристикой, и с противоречиями 5.

Смешно вспоминать мотыльковую популярность одного ленинградского профессора, подвизавшегося на ниве формальной логики (у него и кличка со времен студенчества была "автомат"), вояжировавшего от лица Головного совета по философии по обширной тогда стране и поучавшего, как преподавать философию с помощью тестов и однозначных вопросов-ответов. "Что первично? Что вторично? Кто был материалистом, а кто дуалистом?" и т. д. Философию пытались приблизить к образу плохого преподавания эмпирической науки. Здесь не требовалась духовная ответственность и хотя бы прикосновение к великим вопросам Сократа, Платона, Канта, Достоевского. Нужны были ответы: "Да, нет", перечисление признаков, черт, имен. Философии тут и не ночевало, но и по сей день оборудованы и функционируют компьютерные классы по преподаванию философии, организаторы которых подчас искренне считают, что приближают учащихся к самым современным и вершинным достижениям философской мысли.

Казалось бы, педагогам должно быть понятно родство философии и педагогики, поскольку они несводимы к науке, соединяя в себе качества науки, искусства, духовного творчества, мировоззрения и практической устремленности. Тем не менее всю историю педагогики и философии сопровождает желание формализовать, онаучить эти сферы деятельности и культуры.

Педагоги часто становятся дидактами, научившимися ловко, мастеровито, порой с увлечением повествовать, объяснять, но не возжигать фантазию, не готовить к житейской, научной, духовной и иной проблемности, неоднозначности.

Школа советского периода находила немало путей формирования у учащихся творчества, иначе не состоялось бы тех общепризнанных открытий в литературе, искусстве, технике, науке, особенно в ее теоретических областях. Русские могли уступать в технологиях, в прикладных областях, во внедрениях в производство, но гейзеры идей были неистощимы. Была внесена своя лепта в дух творчества и подлинными диалектиками, которых не следует путать с сонмом марксистских недоучек и начетчиков, коими полны все сферы деятельности людей, особенно в эпохи идеологического монологизма.

Кроме того, как во все времена, художники, ученые, педагоги вели подчас вполне независимое от идеологии существование, иногда вступая в конфронтацию к власти, а чаще делая свое дело, по существу избегая политиканства. Если бы это было не так, то не полнились бы советские наука и искусство именами вершинными — от В. И. Вернадского, А. Л. Чижевского, И. П. Павлова до Василия Шукшина и Вячеслава Клыкова. Разумеется, невозможно просчитать вклад школы в рост творческих личностей, но всё же стоит предположить с достаточной долей достоверности, что состояние школы создает ту статистику рождения талантов, которой либо может похвастаться страна, либо не может.

Предвижу возражение, которое не оставляет и меня. Школа — это преемственность учительства, его традиций, методов, навыков, знаний. Феномен советской школы не самостоятелен в своих фундаментальных основаниях, поскольку школа эта поддерживалась всей отечественной почвой, произрастала из нее, как и наука, литература, искусство. Сохранение преемственности национальной школы — тоже достоинство советской школы, хотя здесь были чудовищные бреши, заполнить которые смогут лишь учителя, сами взращенные на традициях религии, нравственности, подлинного патриотизма. При знакомстве со школьными учебниками зарубежной русской школы, где учителями были изгнанники после 1917 г., поражает укорененность каждой страницы в родной природе, в стихии народного творчества, чуткость к русскому слову. Там не встретишь, как в советском букваре, "Мара мыла раму" (это надо же было выискать имя, неведомое русскому уху, чтобы морочить голову первоклассников на первых же школьных уроках!), а затем начинались байки о Ленине в детстве, на охоте, в Горках.

Советская школа стала историей и историей нашей, ибо через нее прошла вся страна, и честное отношение к себе, к своей истории предполагает вместе с критицизмом и любовь, умение рассмотреть достоинства и пороки, чтобы найти национально самостоятельный путь реформирования, а не распада школы. Относится сказанное и к философии педагогики, о которой дoлжно еще написать яркие и глубокие книги, здесь же, в небольшом разделе этой книги, лишь обозначены принципы непредвзятого подхода к оценке концепций, навеянных философскими ветрами той поры.

**Список литературы**

1. См. анализ декартовской (картезианской) концепции математического знания в глубокой статье Э. В. Ильенкова "Количество" (Философская энциклопедия. Т. 2. М., 1962 ) и в его книге "Диалектическая логика" (М., 1984).

2. См.: Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / Предисловие А. И. Мещерякова. М., 1972.

3. См. о кризисе общеобразовательной школы острую публицистическую статью С. Кара-Мурзы. Новая школа: фабрикация "низколобых" (Наш современник. 1995. № 7).

4. Превосходным образцом использования возможностей диалектики в формировании личности стала, кроме работ Э. В. Ильенкова, книга Батищева Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997.

5. Поучительна эволюция логических взглядов А. А. Зиновьева, более известного сейчас как писателя-смутьяна, он был одним из самых ярких теоретиков математической логики и иронизировал над диалектической логикой, теперь же не раз высказывался о достоинствах диалектики как логики творчества.