

МЕТОДОЛОГІЧНА РОЛЬ КАТЕГОРІЇ ЗАПЕРЕЧЕННЯ В РОЗРОБЦІ ПРИНЦИПІВ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

І.А. Муратова

*кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

У статті йдеться про розвиток особистості силами розвиваючого навчання та освіти. Філософський принцип розвитку в цілому і категорія заперечення, зокрема, береться за методологічну основу для подальших досліджень в філософії освіти.

Ключові слова: розвиток особистості, розвиваюча освіта, заперечення, філософія освіти.

Сучасна освіта перебуває в пошуку нових шляхів свого розвитку, що потребує відповідного наукового обґрунтування її модернізації. Філософська складова є інтегральною щодо політико-економічних, соціокультурних, організаційно-методичних, психолого-педагогічних та інших аспектів такого обґрунтування, оскільки розкриває фундаментальні пріоритети, стратегію і перспективи науково-технологічного і суспільного розвитку. Теоретична розробка філософії освіти на основі принципу розвитку покликана забезпечити наукове осмислення граничних засад і принципів педагогічного знання і освітніх технологій, тенденції та доміанти організації освіти в Україні.

Але філософсько-освітні розробки ще недостатньо методологічно зорієнтовані на теорію розвитку, її категорійний зміст, хоча саме освіта здатна забезпечити людський розвиток, розвинути особистість і сутнісне самоусвідомлення людини, сталий суспільний розвиток. Українські науковці (В.П. Андрущенко, В.П. Бех, Г.І. Волінка, М.М. Закович, Н.Г. Мозгова, Є.О. Шалімова, Л.В. Губерський, І.А. Зязюн, С.Ф. Клепко, В.Г. Кремень, М.І. Михальченко, В.С. Пазенок, І.М. Предборська, В.Г. Скотний), як і більшість зарубіжних авторів (наприклад, представники педагогіки екзистенціалізму Дж. Кнеллер, Г. Гоулд, Е. Брейзах (США), У. Баррей (Великобританія), М. Марсель (Франція), О.Ф. Больнов (ФРН), Т. Моріта (Японія) тощо), переважно спираються на новітні досягнення філософської та природничо-наукової антропології, соціальної філософії. Лише окремі розробки (наприклад, російських дослідників Громико Ю.В. і Глазунової І.О.) базуються на принципі розвитку. Проте трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, ставлять перед освітянами завдання науково-теоретичного осмислення і застосування філософських категорій принципу розвитку до теоретичних і практичних принципів педагогіки і освітньо-виховної діяльності, що функціо-

нують як методи проектування і створення нових освітніх інституцій і систем. Центральною для методології дослідження становлення і розвитку сутності як безпосередньої культури конкретної особистості є категорія заперечення, але її роль в побудові освіти залишається мало дослідженою, зокрема через дещо надмірне захоплення освітян постмодернізмом або вирішенням поточних організаційних, вузько прагматичних завдань налагодження і функціонування системи освіти України в кожному її сегменті.

Вже Г.В.Ф.Гегель вбачав освітнє завдання філософії в тому, щоб «вивести індивіда з його неосвіченої точки зору і привести його до знання», здійснити освіту людини як сходження від недосконалого духу окремого індивіда до всезагальної, субстанційної освіченості, тобто дати людині пройти ступені утворення форм всезагального духу як етапи шляху, вже розробленого і вирівняного попереднім рухом світової історії. «І в педагогічних успіхах ми впізнаємо накреслену наче б то в стислому нарисі історію освіченості усього світу. ... Наука відтворює цей освітній рух в його повноті та необхідності...» [6, 14-15]. Так само і Л. Фейєрбах бачив справу філософії в тому, щоб творити людей, а не тексти. З цією думкою співзвучний висновок Е.В. Ільєнкова про те, що ідеальне є тільки там, де є людська особистість, індивідуальність, а подальша розробка проблеми ідеального впадає «в дослідження процесу становлення особистості та процесу особистісної дії в ідеальному плані дійсності» [7, 227]. Філософський же план проблеми вичерпується рішенням питання про загальну суспільно-історичну природу ідеального.

Тобто в освіті філософські принципи і категорії як абстраговані ідеальні вирази суспільних відносин реалізують утворення людського в людині, тобто виступають фор-

мами того, що робить людину людиною. Постаючи історично не просто як форми мислення, але як суспільні форми людської діяльності, категорії утворюють шаблі виділення людини з природи – ступені перетворення природного в людське або становлення людини людиною. «Відповідно, для кожного індивіда ці форми людської діяльності та освоєння дійсності, що сформовані усупільненим людством і існують незалежно від волі окремих людей, виступають у всій своїй сукупності як форми присвоєння людської сутності (суспільності)» [3, 141].

Не випадково в категорії діяльності Г.С. Батіщев розкриває «тотожність особистості і суспільства, – не в тому сенсі, що індивід – «сам собі суспільство»..., а в тому, що це – одна і та ж соціальна субстанція, яку лише відчуження розщеплює на суспільне «середовище» і особистий «світ». Адже розпредметнення становить перетворення людиною себе в спадкоємця соціального колективу, його культури, а опредметнення – перетворення ним себе в творця цієї культури, її життя» [1, 15]. Вся справа в тому, підкреслює Г.С. Батіщев, щоб освоїти, розпредметити категорії, тобто перетворити на форму діяльної здатності, ідеально відтворити те, що опредмечене в них. «І лише тоді, коли діяльною здатністю людини відновлюється істина як процес, як розгортання логіки об'єкта, можна адекватно ставити питання про категорії мислення як форми її живої діяльності...» [1, 18].

І на думку Босенка В.О. категорії забезпечують діалектичний перехід і перелив об'єктивного в суб'єктивне: «Коли ми говоримо, що загальне – це категорія, то цим все сказано. Вона як власно категорія не існує об'єктивно як така і, разом з тим, існує не без об'єктивного змісту. І в цьому відношенні про неї можна сказати, що вона – протиріччя, на яке поширюється все те, що відноситься до пізнання протиріччя. Ніяке однозначне визначення загального по принципу «або – або» не в змозі відобразити такий суперечливий за своєю природою стан речей, дійсну його природу в його зв'язку з об'єктивним і суб'єктивним. Це можна зробити, лише піддавши ці протилежності такому ж діалектичному аналізу, якому піддавалося співвідношення окремого і загального, ... вже там можна було помітити всю діалектичність взаємного зв'язку, переходів, переливів, гнучкість, релятивність і т. ін. цих протилежностей – об'єктивного і суб'єктивного» [2, 223].

Тому не випадково діалектична ідея розвитку, теорія, принцип розвитку, виражений у системі категорій, беруться за основу виховання та освіти особистості на початку ХХ століття. Про це свідчить історія теоретичних і практичних досягнень розвиваючого навчання від

П.Я. Гальперіна і Д.Б. Ельконіна до В.В. Давидова, їх учнів і послідовників, якими розроблялися основи розвиваючої освіти. До теорії розвитку особистості, до освіти як розвитку особистості, все йшло, сходилося, стікалося, як зазначив Л.С. Виготський; в ній інтегрується, потрапляє в резонанс вся попередня робота в царині філософської, тобто розвиваючої психології і педагогіки, наголошував він.

Така реалізація філософських категорій в людському розвитку, втілення в багатстві суб'єктивності особистості, їх суб'єктність, відрізняє дійсну діалектику як філософський принцип розвитку від уявної, тобто такої, що виступає під прапором діалектики, але насправді є антидіалектикою. Не дарма вся суть діалектики заперечності полягає в самозапереченні. За Гегелем саме заперечність утворює співвідношення з собою, є джерелом саморуху, самодіяльності, суб'єктивності. Суб'єкту, особі, вільному буття притаманне завдяки запереченню заперечення – зняттю протилежностей, розв'язанню протиріччя.

Діалектика матеріалістична в позитивне розуміння дійсності також включає водночас розуміння його заперечення. Мова йде не про порожнє заперечення, відкидання, даремне розбивання чи руйнацію, безслідне знищення або ліквідацію, а про зародження і виникнення якісно нового, змістовнішого, збагаченого і загальнішого. Якщо щось стверджується шляхом самозаперечення, то воно тим самим переходить не в нуль, у відсутність будь-чого, в абсолютне ніщо, а в заперечення власного змісту і, таким чином, в деяку вищу форму себе, оскільки при скиданні кінцевої визначеної форми, тобто запереченні певної речі та через нього, відбувається ствердження глибшого, сутнісного, субстанційного – протилежного кінцевим формам змісту – універсального руху матерії взагалі. І цей результат є вищим, багатішим, бо він збагачений своєю протилежністю і містить в собі й те, що було до заперечення, й те, що виникло після нього, тобто деякий синтез протилежностей. Сама система такого інтегрування, узагальнення – сходження до нового синтезу, ступеня, циклу, – утворює поступальність розвитку за універсальними законами руху, що забезпечується саме запереченням. Природа загального в об'єктивній дійсності полягає в самозапереченні окремого, одиничного, яке є ствердженням в собі того, що воно є, і того, чим воно не є, єдністю буття і небуття в універсальному зв'язку всіх речей.

Для реалізації розвитку особистості в освіті важливо дійсно діалектично розуміти і вміти здійснювати заперечення. Що означає нерозуміння моменту заперечення і до чого призводить невміння ним керуватися показав вже Гегель. Оскільки сходження (або заглиблення) індивіду до нескінченного, всезагального, вічного відбувається як перехід і опосередкування, воно є так само зняття переходу і опосередкування, в чому саме міститься і виявляється момент заперечення. Найбільше утруднення викликається тим, що «те, що виступає як опосередковує, зникає, і, отже, в цьому опосередкуванні само опосередкування знімається» [5, 171]. Тому істинна природа сутнісного мислення за Гегелем полягає в знятті опосередкування в самому опосередкуванні. Мисленням при цьому здійснюється заперечувальна діяльність. Нерозуміння цього призводить до змішування діалектики з її фальсифікатами. Так, Гегель виступає проти змішування діалектики з рефлексією, софістикою і скептицизмом як її імітаціями. Він вимагає розрізнення і розмежує їх. Рефлексія як рух думки, що виходить за межі ізольованої визначеності та ставить її в зв'язок, приводить до відношення, ще не є дійсною діалектикою. Нескінченність рефлексії є лише проміжна спроба досягти істинної нескінченності. В скептицизмі результатом діалектики є голе, тобто беззмістовне і безплідне, заперечення, що робить її теж недійсною. Сутність софістики – використання односторонніх і абстрактних визначень в їх ізольованості – також не є сутністю діалектики. Дійсною є діалектика самозаперечення – заперечення самого себе – внутрішнє, а не зовні піднесене над кінцевим. Взагалі кінцеве в собі суперечливе, і сутність усього кінцевого полягає в тому, що воно себе знімає, тобто зберігає, стверджує в запереченні.

Негативне, отримане як результат дійсної діалектики, саме тому, що воно становить собою результат, є разом з тим і позитивне, оскільки містить в собі як зняте те, з чого воно походить і без чого воно не існує. Без цього заперечення лишається голим, тобто абстрактним. Позитивне або стверджувальне міститься в такому запереченні, яке становить єдність протилежностей в їх розв'язанні та переході [5, 210]. Тобто запереченням є позитивний результат, зміст, визначене, а не пусте, абстрактне ніщо. Основу будь-якої визначеності становить заперечення, стверджував Спіноза. В наявному бутті визначеність єдина з буттям, і момент заперечення наче б то прихований в ньому, разом з тим вона є границя, межа, покладена як заперечення. Лише в своїй межі та завдячуючи їй щось є тим, що воно є. Тому наявне буття мінливе. Межа містить в собі внутрішнє заперечення, яке виявляється в зміні, яка змушує наявне

буття виходити за свої межі. Кінцеве як щось визначене не протистоїть байдуже іншому, його загальна природа – бути в собі іншим самого себе і, значить, змінюватися. Гегелівський розгляд мінливості наявного буття дозволяє визначити, що таке дурна або негативна нескінченність, оскільки вона є запереченням кінцевого, але таким, в якому кінцеве, проте, знов виникає і, отже, не знімається. Такий прогрес в нескінченність є вічне і невпинне чергування чогось і його іншого як моментів наявного буття в їх роздільності. Щось стає іншим, яке само будучи чимось, змінюється і стає, в свою чергу, іншим і так далі без краю. Така зміна, цей безкрай прогрес, такий дуалізм кінцевого і нескінченного не розкриває істинної нескінченності, яка в своєму іншому приходить до самої себе, перебуває в ньому сама у себе. Оскільки те, у що щось переходить, є те ж саме, що і само перехідне, то в своєму переході в інше щось лише зливається з самим собою, і це відношення з самим собою в переході і в іншому є істинною нескінченністю. Гегель зазначає, що в єдності кінцевого і нескінченного кінцеве знімається в нескінченному, яке є позитивним, і лише кінцеве є знятим, а нескінченне зберігає себе. Зняте буття – те, що піддане запереченню, – є сутність, в якій немає вже переходу, а є лише відношення. Зняття передбачає двоїстість негативного і позитивного в собі, воно зберігає щось через його подолання, усунення, породжуючи в кінцевому рахунку самосвідоме буття, відношення з самим собою, «я», суб'єктність. Як відношення негативного з самим собою воно є для себе сущим, єдиним, одним – тим, що в самому собі не має відмінностей і, отже, включає інше з себе. Буття як безпосередність, яка через самозаперечення є також опосередкування, що знімає себе, і приходить до самовідношення, до безпосередності, є сутність.

В антидіалектиці відсутнє таке дійсне самозаперечення, бо вона приховує за зовнішньою формою протилежності сутність, тобто внутрішнє відношення до самого себе, наслідком чого стає теоретична сліпота. Проблеми, вирішення яких потребує дійсної діалектики заперечення і осмислення протиріччя, стають неначе невидимими, невловимими, трансцендентними, якщо вони щільно і надійно замасковані зусиллями антидіалектичної імітації протилежностей, наприклад, засобами семантики. Таким чином створюється підґрунтя для того, щоб оголосити ці проблеми псевдопроблемами, такими, що не мають сенсу, чим заспокоюються й вдовольняються. Таким «звільненням» від дійсно

глибоких, суттєвих проблем, що лишаються геть відсунутими, замаскованими, підривається і розкладається людина як суб'єкт суспільного розвитку.

Але ж діалектичне протиріччя в антидіалектиці не усунуто, а лише прикриті, затулені, відкладені. Прагнення відхилити, посунути та приховати, загородити і, в решті решт, зробити непомітним, неусвідомленим, неосмисленим діалектичне заперечення призводить до розкладання на емпіричні компоненти будь-якого теоретичного поняття. Таким чином заперечення перетворюється з категорії наукового мислення і теоретичної свідомості на засіб боротьби проти їх розвинених форм, збагачених діалектичною культурою, – в інструмент вандалізму по відношенню до розуму і самосвідомості, до того ж більш руйнівний, ніж ірраціоналізація наукового пізнання. Тому відновлення філософської категорії заперечення в її дійсно діалектичній ролі методологічного обґрунтування граничних основ освіти як стратегічного людського ресурсу суспільного розвитку, від якого залежить дійсна освіченість і культура діяльності історичного суб'єкту, становить першочергове завдання філософії освіти.

Діалектика суперечливості є необхідною і для сутнісного розуміння людини. У відношенні до самої себе як універсальної і тому вільної істоти людина є сутністю. Вандалізм антидіалектики щодо людської сутності виражається в абстрактному запереченні її, а разом з нею – всього світу культури як несуттєвого. В дійсності сама сутність людини є суперечливою, як нескінченність, і потребує дійсно діалектичного заперечення в процесі її присвоєння індивідом в розвитку його індивідуальності, особистості. Справа в тому, що як у філогенетичному, так і в онтогенетичному планах сутність людини не є константою, чимось наперед заданим і незмінним. Людина сама творить свою сутність і своїм існуванням зобов'язана самій собі, а не якійсь зовнішній причині ззовні себе. Філософською мовою це можна назвати через-себе-буття. Становлення людини є її самопородженням, здійсненим і засвідченим в усій так званій світовій історії, яка є суттєвою реальністю людини в її чуттєвому бутті.

Отже, в своїй суперечливості людська сутність має дві сторони взаємовідношення – об'єктивну і суб'єктивну. Вона є предметною, тобто втіленою в речове багатство, продукти і результати життєдіяльності людини, її твори, чуттєві в своєму існуванні. Вона є при цьому і суспільною діяльністю, що існує як відношення, зв'язок людини з людиною. Як самовідношення сутність людини є відношенням до природи як людської, на одному полюсі, і відношенням до людини як людяної природи, на іншому. У цьо-

му відношенні до себе як людини проявляється те, наскільки стала для індивіда природою людська сутність або наскільки природа стала людською сутністю людини. Це відношення свідчить про ступінь загальної культури людини, а також про те, якою мірою її потреби стали людськими, тобто якою мірою інша людина як така стала її потребою, якою мірою сама людина в своєму індивідуальному бутті є разом із тим суспільною, людяною істотою.

Історії як філогенезу людської сутності також притаманна суперечність, і здійснюється вона шляхом заперечення. В історії, яка не є ще дійсною історією людини як посталого суб'єкту, а є лише історією виникнення людини, її породження самою собою, людська сутність опредметнюється в протилежність собі нелюдям способом. В такій історії чуттєво виражено те, що людина стає водночас предметною для себе істотою і разом з тим нелюдям для самої себе предметом, тобто її життєвий прояв, ствердження її дійсності постає як відчуження – така сутність, яка має бути знятою. Самовідчуження людини означає перетворення її універсальної сутності на лише засіб підтримки індивідуального фізичного існування, оскільки створений людиною предметний світ існує, але як такий панує над нею, бо виступає у формі такої зовнішності, яка не належить до її сутності. Предметні сутнісні сили постають як позбавлені суб'єктивної потреби предмети. Присвоєння предметної сутності людини передбачає зняття її відчуження як опосередкування і здійснення цієї сутності як дійсної людяності, як в її чуттєвому бутті, так і в формах свідомості, де людина представлена як абстрактно-загальна.

Таке розуміння суперечливості історичного становлення сутності людини дозволяє переосмислити наступні загальноприйняті засади освітньо-виховної системи. По-перше, суб'єкт освіти розглядається як ізольований індивід, для якого суспільство представляє лише своєрідне зовнішнє «середовище існування». По-друге, особистісний розвиток береться лише як процес пристосування до умов життя в суспільстві. По-третє, суспільство розглядається як складене, з одного боку, «зі світу речей», з другого – «зі світу людей», які, по суті, між собою не пов'язані і є двома від початку даними елементами «середовища існування». По-четверте, механізми адаптації до «світу речей» і до «світу людей», розвиток яких і являє собою зміст розвитку особистості в його сутності, розуміються як суттєво різні. Подолання натуралістичного уявлення про розвиток люди-

ни вимагає радикальної зміни погляду на взаємини індивіда і суспільства. Система «індивід – річ» насправді є системою «індивід – суспільний предмет, відношення до людини». Тому в центрі уваги має бути той особливий процес засвоєння суб'єктом освіти суспільних способів дій з предметами у власній цілеспрямованій діяльності, доцільно розподіленій з іншими людьми, а значить, і особливий процес засвоєння цілей і мотивів людської діяльності, норм тих відносин, в які вступають люди в процесі її здійснення і спілкування.

В цьому плані становить значний інтерес методологічне застосування діалектики суперечності для розробки вікової психології на основі філософського принципу розвитку в роботах Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна Д.Б. Елькіна. Вирішення проблеми періодизації психічного розвитку особистості привело до педагогічної психології, а також до генетично-експериментального і теоретичного обґрунтування педагогіки розвиваючого виховання і навчання (В.В. Давидов), які спиралась на членування освітньо-виховної системи за принципом розвитку особистості.

Само поняття віку за Виготським виражає зміст певних ступенів процесу індивідуального розвитку людини в його внутрішніх закономірностях і передбачає розкриття рушійних сил цього розвитку, як і переходу від однієї стадії його до іншої. Воно дає теоретичну основу для відповідей на складні питання, а саме: в чому полягають зміст і особливості освітньо-виховної системи в кожному періоді розвитку, особливо в переході до кожного нового періоду; як подолати розрив між розвитком розуму і особистості в освіті. Поняття віку виводилось Виготським з розуміння саморуху як його самозаперечення через визначення понять кризи розвитку і кризового віку на відміну від стабільних епох розвитку. Вони виражають перериви поступовості, стрибки, поворотні пункти перетворення особистості людини, і розгортаються в принцип періодизації вікових стадій онтогенезу особистості. Найважливішою в теоретичному відношенні особливістю критичних віків Л. Виготський вважає негативний характер розвитку, тобто заперечення попередньої стадії, зняття опосередкування, що здійснюється при цьому.

Таким чином, через поняття кризи розвитку в онтогенезі розкривається логіка послідовності віків і закономірність заперечення і зняття фаз в становленні індивідуальності. Критичні періоди як своєрідна форма переривають стабільні фази і є переломними, поворотними пунктами в розвитку, який наче обертається у минулі стадії, зайвий раз підтверджуючи, що індивідуальний розвиток є такий самий діалектичний процес як і розвиток взагалі, у якому перехід від одного

ступеня до іншого відбувається не еволюційним, а революційним шляхом [4, 17]. Але система освіти має враховувати, що негативний зміст розвитку в переломні періоди – тільки зворотна, або тіннова, сторона позитивних змін особистості, що становлять суттєвий і основний зміст усякого критичного віку в єдності зі стабільним.

Істотний зміст розвитку в критичні віки полягає у виникненні новоутворень, які є, як доводить Л. Виготський, найвищою мірою своєрідними й специфічними. Їхня головна відмінність від новоутворень стабільних віків полягає у тім, що вони носять перехідний характер і слугують опосередкуванням в розвитку. Це значить, що надалі вони не входять в інтегральну структуру майбутньої особистості, зігравши свою роль переходу, ніби поглинаються новоутвореннями наступного, стабільного, віку, включаючись у їхній склад як підлегла інстанція, що не має самостійного існування. Тому без спеціального й глибокого дослідження часто неможливо розкрити наявність цього трансформованого змістоутворення критичного періоду в придбанні наступного стабільного віку. Як такі, новоутворення криз відмирають разом з настанням наступного віку, але продовжують існувати підпорядковано, не живучи самостійним життям, а лише беручи участь у тому знятому розвитку сутності, який у стабільні віки приводить до стрибкоподібного виникнення новоутворень.

Таким чином, основним критерієм виділення відносно самостійних якісних періодів розвитку в онтогенезі людини Л. Виготський вважає новоутворення особистості. У цьому розумінні збагачується і переосмислюється само поняття віку, а віки в цілому постають як таке цілісне динамічне утворення, логіка, вісь розвитку особистості, яка визначається наступним законом: у кожному дану вікову епоху розвиток відбувається не таким шляхом, що змінюються окремі сторони особистості індивіда, а в результаті відбувається перебудова особистості в цілому, а навпаки, таким, що особистість індивіда змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і зміною цього цілого визначається рух кожної його складової частини.

Отже, лише тоді, коли освіта буде зорієнтована не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку особистості, вона зуміє викликати в процесі виховання і навчання до життя ті процеси, які будуть вести за собою цей розвиток по ступенях від одиничного до загального.

Таким чином, проблема вдосконалення системи освіти в Україні виявляє свій суттє-

вий зв'язок з розумінням розвитку особистості, постає як проблема збігу процесу особистісного розвитку і отримання освіти людиною. Варто зазначити, що теоретична розробка і впровадження сучасних освітніх проектів недостатньо корельовано з теорією розвитку особистості, не бачить в ньому виховної і освітньої цілі.

Для з'ясування принципів, періодизації та визначення основних форм системи освіти, що будується як процес поставання особистості

людини, особливий інтерес і сьогодні становить теоретичне і експериментальне обґрунтування розвиваючої освіти в працях школи Л.С. Виготського. Особлива методологічна роль в цьому з'ясуванні належить діалектичним категоріям і принципам, які розкривають універсальну логіку розвитку і виступають як метод його здійснення в освіті, що створює особистість і розвиває її.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Батищев Г.С.* Противоречие как категория диалектической логики / Г.С. Батищев. – М.: Высшая школа, 1963. – 119 с.
2. *Босенко В.А.* Всеобщая теория развития / В.А. Босенко. – Киев, 2001. – 470 с.
3. *Босенко В.О.* Про світоглядний і методологічний зміст принципів і категорій діалектики / В.А. Босенко // Філософська думка. – 1984. – № 1. – С. 140-141.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
5. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. – Т.1.– М.: Мысль, 1975. – 452 с.
6. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1992. – 441 с.
7. *Ильенков Э.В.* Идеальное [Текст] / Э.В. Ильенков // Философская энциклопедия: в 5 т. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – С. 219-227.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2010 р.