

## Философия

УДК 37.01:001.8(045)

*П.А. Гагаев, А.А. Гагаев*

### КАТЕГОРИАЛЬНАЯ ДИЛЕММА «ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ-НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ» В ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Ставится задача рассмотрения категории определенности-неопределенности применительно к воспитанию. С решением указанного связывается удержание в педагогическом абстрагировании процессов и явлений, не поддающихся логике непротиворечивых суждений. Исходным выступает положение об определенном-неопределенном как базовой категории понимания бытия в античной, нововременной и современной традиции онтологии. Воспитание трактуется как сфера, каковая в существенном описывается на основе определенно-неопределенного (в прочтении, восходящем к идеям Платона и учитывающем положения современной физики и философии). Личности воспитуемого и воспитателя воспринимаются как иррационально-рациональные персонифицированные субстанции, способные удерживать в себе все и вся (включая противоречивые реалии) и потому не формализуемые исчерпывающе никакими средствами.

Диалог указанных персон возможен посредством открытия одной духовности другой (схема С.Л. Франка), в результате чего воспитуемый всматривается в себя самого, встречается с собою, обнаруживает в себе вселенское измерение и с учетом этого строит свое бытие. Воспитание, учитывающее приведенное, осмысливается как педагогика невмешательства. Структурная единица последней – диалог воспитуемого с вопрошаниями классического текста (аналога вселенной и духовности человека как определенных и неопределенных реалий). Язык описания изменений в психике воспитуемого в рамках обозначенного – язык образов и уподоблений.

Утверждается игнорирование современной школой определенно-неопределенного в теории воспитания. Фиксируется пагубность обозначенного (сужение мировидения воспитанника, сведение его к миру аристотелевско-гегелевской логики, миру определенному). Предлагается совмещение приведенного с существующим в современной школе.

В качестве методологической основы выступает идеалистическо-субстратная рефлексия А.А. Гагаева.

*Ключевые слова:* бытие, гносеология, определенность, неопределенность, воспитание, педагогика невмешательства, человек.

DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-4-337-343

### Введение

Реалия определенности-неопределенности издавна привлекала к себе мысль философа и ученого. С нею и первый, и второй связывали и связывают бытие всего и вся.

Категория определенности-неопределенности служила и служит в науке ориентиром в постижении самых различных реалий действительности. Обретшая внимание и изучение в философии античности, указанная категория и в настоящее время является далеко не познанной и ждет своего рассмотрения. Значимость ее в особенности важна в сфере социально-философского и философско-педагогического знания. Последнее, стремясь удержать в себе полноту социального бытия человека, ищет ориентиры для описания противоречивых в своей основе социальных и социально-педагогических процессов (личностное бытие человека, его воспитание и пр.). Проблема привнесения категории определенности-неопределенности в философско-педагогическое знание и нова, и значима в настоящее время.

В работе развернем содержание категории определенности-неопределенности в ее историческом развитии и в отношении применения ее в сфере воспитания (педагогики).

### Теоретические основы

Реалии определенности-неопределенности рассматривались в античной философии. Анаксимандр, Платон, Аристотель с определенностью или отсутствием таковой связывали прочтение разных сторон бытия.

В последующем европейская философская мысль реалию определенности в познании трактовала преимущественно в связи с категориями рационального постижения действительности (фактически это и было намечено в трудах Аристотеля). В работах Гегеля, подводящих итог рационалистическому познанию предшествующего, определенность понималась как восхождение неопределенного (бытия) в нечто необходимое, определяемое как понятие [1].

Критика рационализма в его основах в трудах Канта, Шопенгауэра, Ницше, Н.А. Бердяева и других создала предпосылку для осмысления обсуждаемого в другом философско-гносеологическом контексте [2-5].

Открытия в области квантовой физики (В. Гейзенберг) в начале XX столетия отчетливо поставили перед философами проблему осмысления реалии определенности-неопределенности не аристотелевско-гегелевской логике.

Работ по проблеме в сфере философско-педагогического знания нам не встретилось. Теоретик воспитания бежит рационально не описываемого.

Опираясь в работе будем на субстратную рефлексию А.А. Гагаева, согласно которой в предмете познания удерживается его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонификации и ответанию на обращение к себе со стороны познающего [6].

Критерием корректности формулируемого в работе в контексте обозначенной рефлексии выступит соответствие того или иного положения об искомом феномене параметрам формы общего в субстратной рефлексии (множественность, антиномичность, единичность, персонифицированность, полножизненность [6].

## Обсуждение

Категории определенности-неопределенности философы античной эпохи связывали с пониманием природы бытия. Ими они трактовали *сущее* и *не сущее*. Первое есть то, что подлежит (по преимуществу) определению и что или действительно, или может быть актуализировано (создано) в бытии. Второе не существует, не может существовать и потому не может быть никак определено [7, с. 109, 127].

Определенное в античной традиции осмысливалось в его противопоставлении с неопределенным. Определенность есть собранность бытия, присутствие в нем некоего, того, что обладает достоинством быть отдельным (субстанцией) и в этом воздействовать на сосуществующее с собой. Платон в качестве очерченного видел *идеи* (некое бестелесное и совершенное), идеи как то, что существует изначально, принадлежит исключительно себе и странным, невнятным для разума образом воздействует на бытие зримое, материальное. Идеи в их полноте и сложности, по Платону, невозможно понять (понять в математическом смысле, то есть описать рационально). К их постижению можно лишь приближаться, опираясь на язык поэтов и художников [8, с. 302–307: описание души].

Аристотель, возражая учителю (Платону), определенность связывал с индивидуальным бытием. В его (Аристотеля) прочтении, бытие являет себя в некоем единичном образовании, каковое вбирает в себя *материю* (нечто бесформенное), *форму* (некое сложившееся) и *энтелехию* (целеполагание). Второе и третье поддается последовательной формализации [7, с. 394].

Определенное не несет в себе противоречий (аристотелевская логика). Оно здраво и в этом полезно и легко в использовании (разумом). Определенное есть то в бытии, что не только внятно человеку (возможно, оно таковым и становится при обращении к нему разума), но и жизненно ему необходимо. Необходимо, ибо сама его жизнь, его бытие (мышление и деятельность) развертывается в некоем *определенном*. Эта идея прочитывается в трудах античного философа (философа вообще и в особенности Аристотеля).

Определенное несет в себе энергию бытия, энергию, выражающуюся в осуществлении некоей энтелехии (цели). Определенное задает направленность собравшемуся бытию в его развертывании.

Полагаем, в категории определенности античный ум (а затем и европейский) искал оснований своей растущей и ищущей всеприменимости рациональности. Неопределенное в античности трактуется в его соотношении с определенным.

Неопределенность есть бытие (материя), характеризующееся отсутствием *собранности* и потому отсутствием своего *предела*. Оно – неопределенное бытие – не есть нечто. Оно есть не оформившаяся реальность и в этом бытие не полное (наш вывод из суждений Аристотеля [7, с. 394]). Неопределенность есть бесконечность, каковая неизвестно как существует и не ведет к *благу* (и опять сошлем-

ся на суждения Аристотеля [7, с. 96]). Неопределенное есть то, что относится ко всему бытию, и прежде всего тому, каковое человек не определил для себя и каковое, возможно, существует *само по себе* – *вечно и недвижно* и, договорим за Аристотеля, *не полезно* для мыслящей субстанции.

Заметим, что не все античные мыслители неопределенному бытию отводили незавидную роль. Так, Анаксимандр неопределенное в бытии толковал как выражение его (бытия) *неисчерпаемости*, его извечной способности открывать в себе (через собирание себя в некое) нечто новое и действенное [9, с. 76–77].

Укажем как существенное и на воззрения Платона об идеях. Они – нематериальные образования – не поддаются формальному описанию. Они выше категорий логики. Они могут быть описаны (некое в них может быть удержано) лишь на основе метафоризации. К ним, идеям, познающий может лишь приблизиться на основе эстетического переживания их природы, и не более того. Идеи есть некое неопределенное и вместе с тем определенно воздействующее на зримое бытие [8, с. 276–349: Федр].

Мыслители Нового Времени благополучно следовали идее Аристотеля и других философов античности об определенности как логической реалии, позволяющей удержать существенное в происходящем в мироздании и жизни человеческой.

Гегель, обобщив искания рационалистической философии европейцев, наиболее полно очертил содержание искомой для нас категории применительно к пониманию бытия. В его трудах бытие разворачивается как внутренне собранное, сложно-сложное и способное снимать в себе самом свои противоречия и в этом оставаться определенным и благим для познающего [1].

Следование прочтению бытия как некоей определенности нашло свое последовательное развитие в нашем прочтении, в рационализме Нового Времени как философском направлении мысли.

Иной взгляд на природу бытия в Новое Время высказал Кант. Разум, в его прочтении, видит многое в бытии, но не его *полноту и целостность* (идея *вещи в себе* [2, с. 79]). Бытие в существенном закрыто для разума. «Вещь в себе» – природа *полного* бытия. Полное бытие, по Канту, бежит энтелехии (в понимании этого термина Аристотелем). Оно принадлежит себе, и логика его не внятна человеческому разуму (если слово логика приемлемо в данном случае).

С резкой и глубокой критикой рационализма (и соответственно обращения к категории определенности в понимании окружающего человека и его самого) в Новое Время выступил Ницше. В его видении мир куда как более сложен, нежели он видится рациональному мышлению [4].

Определенное и неопределенное в Новое Время в философском дискурсе не столько были сближены друг с другом, сколько разведены окончательно.

XX век с его критикой рационализма и открытиями в физике (квантовые реалии) привнес существенно новое в понимание природы бытия в сравнении с предшествующими эпохами.

Изменилась трактовка самого понятия определенности. Определенность стала пониматься как то, что включает в себя противоречия в их аристотелевском смысле (отрицание закона о противоречии [10]). Определенность трактуется как то, что не может быть выражено языком человека (через слово), но поддается описанию на языке математики (что уже свидетельствует не о знании природы бытия, а о фиксации отдельных его сторон и проявлений).

Определенность в соответствии с открытым в квантовой физике подтверждает глубину суждений Платона об идее как основании бытия (об идее как форме бытия, как замысле о нем или чем-то подобном; «Идеи фундаментальнее объектов» [10, с. 275]).

Определенность, в прочтении философа, учитывающего положения квантовой физики, все более тяготеет к неопределенному, тому, что бежит рационального, что может быть *уловлено* в том или ином образе или другом нерационально организованном образовании.

Приведем характерное в связи с приводимым суждение В. Гейзенберга: «После того как (Платон) ... указал возможности и границы точного языка (языка математики. – прим. авт.), он перешел к языку поэтов, языку образов, связанному с совершенно иным видом понимания. <...> Насыщенные сильным эмоциональным содержанием, ... (поэтические образы) своеобразно отражают внутренние структуры мира. Но как бы ни объясняли мы эти иные формы понимания, язык образов и уподоблений, вероятно, единственный способ приблизиться к «единому» на общепонятных путях...» [10, с. 586].

Полагаем, что в формулируемом В. Гейзенбергом суждении звучит мысль о сближении определенного (в его понимании в античности и в Новое Время) с неопределенным (как не поддающимся формальному описанию в полноте и сложности). Полагаем, что современная гносеология объяла реалии определенности-неопределенности как нечто единое и внутренне непротиворечивое.

## Гуманитарная сфера

Гуманитарная сфера бытия – сфера жизнедеятельности человека – есть реалья *персонифицированных* субстанций. Персонифицированная субстанция есть бытие, овладевшее собою – сознавшее себя самого и в этом обретшее *свободу* развития и развертывания.

Персонификация есть преодоление предельности бытия, живущего той или иной *формой и энтелехией*. Персонификация есть *подлинное* бытие, в стилистике Платона, то, каковое может свободно двигаться к своему идеалу (своей *идее*), преодолевая все ограничения, и восходить к возможному для себя, обретать истину как *все*, а не как нечто определенное (выражение В. Соловьева [11, с. 295–296]).

Персонификация (мысль, рефлексия) онтологически близка процессам, открывшимся физикам XX века в микромире [12]. Люди как индивидуальности (духовности), люди как некая социальная или социально-культурная общность, культура как нечто субъектное в истории людей, эпоха в истории человечества как нечто субъектное, все человечество как единый *большой* человек (стилистика Гете), классический текст (религиозный, религиозно-мифологический, философский, научный, художественный, иной), классическое музыкальное произведение, классическая архитектура, скульптура, те или иные смыслосемантические реалии в истории людей, обладающие способностью воздействовать на человеческий социум (архетипы, догмы, интуиции и пр.), – примеры персонифицированных субстанций. Персонифицированное *не определяется* исчерпывающе и вместе с тем являет себя как нечто *определенное* в том или ином своем проявлении.

Постижение гуманитарного если и может быть осуществлено, то лишь в виде некоего *определенно-неопределенного*. Язык описания гуманитарного есть язык *образов и уподоблений* (стилистика Платона и В. Гейзенберга). Эти выводы в отношении познания гуманитарных реалий полагаем принципиальными.

## Педагогика

В педагогике как теоретической отрасли гуманитарного познания *отсутствует* категория определенного-неопределенного.

Теоретик воспитания не видит названной реалии (формы общего) в описываемых им процессах. Не видит, потому многое в вопросах воспитания школой (институтами воспитания) не учитывается. В этом первый наш вывод. А второй – школа (европейская и отечественная) увлеклась реалией определенности и от года к году суживает пространство духовного бытия своих воспитанников, превращая их в людей с неглубоким (специализированным) мышлением и стереотипным поведением. Развернем сформулированное.

Теоретик предмет педагогики видит не структурированным по искомому основанию. Есть обучающиеся, обучающий, есть предмет обучения (воспитания), есть методы и формы воспитания и обучения и пр. – нет в названных реалиях сегментов определенного и неопределенного как единых и вместе с тем отделенных друг от друга образований.

Определенность в построениях теоретика педагогики поглотила неопределенное.

Срединные фигуры воспитания – учитель и ученик – воспринимаются теоретиком как субъекты, в целеполагании – *определенном* – ищущие своего явления в педагогическом процессе (когда-то на это обратил внимание современников Л.Н. Толстой [13, с. 71]). Процесс воспитания максимально *рационализируется*. Базовые понятия педагогики подтверждают это: компетентностная основа обучения (тотальность целеполагания), стандартизация содержания образования, аттестация на основе контрольно-измерительных материалов (ЕГЭ), технологизация учебно-воспитательного процесса и пр.

Методология воздействия на ученика классически рациональна (логика Аристотеля и Гегеля). Есть целеполагание, оно объемлет мышление обучающегося, объемлет как преобразование его на рационально-понятийной основе; есть принятие обучающимся своего участия в качестве субъекта, сводящего свое бытие к той или иной *редукции* последнего; есть критериальная база изменений в мышлении и поведении обучающегося – нет учета бытия обучающегося как живущей *не целеполаганием* духовности, нет естественного движения духовности обучающегося в ее полноте и целостности. Нет в школе того, о чем мечтал Платон, грезя восхождением человека к его *идее*.

Обучающийся в современной школе живет в мире *измеримого, бедного* со смыслосемантической точки зрения, того, что легко поверяется той или иной логикой. Заметим как суще-

ственное: беда школы не в том, что она рационализирует воспитание (опирается на определенное), а в том, что она рационализацию делает его доминантой.

Педагогика в особенности есть сфера *неопределенного*. В этом максима формулируемого в нашей работе (опираемся на трактовку человека в его отношении к своему воспитанию идеалистически мыслящих философов: Григория Богослова, Григория Нисского, Блаженного Августина, Я.А. Коменского, М. Монтессори, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.В. Розанова, В.В. Зеньковского, С.И. Гессена, В.А. Сухомлинского [14-19; 13; 20-24]). Подчеркнуто присутствие реальности неопределенного в педагогике в нашей работе [25].

Неопределенное в педагогике – срединные фигуры педагогического процесса – учитель и ученик. Ни первого, ни второго, если не стеснять их свободу (не стеснять их онтологию), невозможно свести к тому или иному целеполаганию, действию и прочему, находящему свое выражение в чем-то измеримом и в этом передаваемом из рук в руки (малом, убогом).

Личность (духовность; для нас эта категория более приемлема) – реалья не аристотелевская и не гегелевская. Личность есть то, чем грезил Платон. Она (личность) есть и *свобода* (абсолютная), и (*само*) *ограничение*. Она есть и *благо* (для ее носителя), и *боль* (для него). Она есть и ее «я», и то, что ею воспринимается как «ты» (и как «мы»). Она и *социальна*, и *сверхсоциальна*. Она есть и *отдельное*, и есть *все* (она *космична* по природе своей).

Как *все* (как персонификация вселенной) личность не может быть сведена ни к чему сколь бы ни было емкому и большому. Она *не определима*. Она *тайна*.

Нами приведены (далеко не все) характеристики (использована стилистика выражения) личности, или духовности, человека, даваемые такими философами и учеными, как Н.А. Бердяев, К.Э. Циолковский, С.Л. Франк, М. Шелер, Тейяр де Шарден П. и др.; см., к примеру, суждения Н.А. Бердяева [5], Тейяра де Шардена П. [26, с. 200]).

Понимание личности в указанном виде отлично от того, что определяется как «математическое» понимание (жесткая редукция бытия к измеримым реальностям; стилистика В. Гейзенберга). Личность может пониматься лишь через *приоткрытие* одной неопределимой духовности другой. Доверяя *другому*, переживая *единство* свое с ним в следовании своему *подлинному*, личность (учителя, наставника и пр.) *открывается* своими вселенскими движениями (интенциями) собеседнику, что подвигает и последнего *приоткрыть* свое сокровенное (свое неопределимое; вселенско-духовное).

Приоткрытие вселенско-духовного и последующее *пересечение миров смыслов и семантик* (*интенций*) учителя и ученика движется во внецелевой (внерациональной) перспективе. Речь идет о подлинном, в стилистике Платона, бытии учителя и ученика. Их духовности не стесняют себя тем или иным целеполаганием и говорят *о своем* и в этом передают друг другу неотъемлемое от себя и вместе с тем вызывающее столь большой отклик в ином (нами приведена схема возможного взаимодействия духовностей С.Л. Франка; сохранена и его стилистика [27]).

Язык выражения неопределенного в педагогике – язык образов и уподоблений (нами это в возможной мере продемонстрировано). В качестве примера языка воспитания укажем на лексику и синтаксис работ В.А. Сухомлинского (стиль его книг критиковался современниками [24]). Лексика и смыслы его текстов есть ориентир формирования категориального аппарата педагогики, учитывающей дихотомию определенного-неопределенного в действиях воспитателя.

Альтернативой происходящему в школе видится *педагогика невмешательства*. Эта концепция сформулирована и реализована в нашей практике обучения в средней школе. Термин и понятие восходят к трудам Л.Н. Толстого, однако содержание их разнятся с предложенным мыслителем. Речь идет о разделении тезиса Платона о *вселенской* (в его стилистике – *божественной*) природе человека и приходе его в наш мир *самим собою* [8].

Человек по рождении наделен некими *вселенскими семантиками и интенциями* [28, с. 145–151]. В них запечатлевается и реализуется его личность (духовность). Их он *открывает* в себе независимо (или вопреки) от внешнего воздействия.

Педагогика, в соответствии с приведенным, не столько поддерживает человека в его создании самого себя, сколько помогает ему *открыть* себя как бесконечно сложную – *не определенную исчерпывающе* – духовность.

Открытие вселенских семантик и интенций в психике индивида в рамках педагогики невмешательства происходит в соответствии с ранее приведенной схемой С.Л. Франка. Подготовленный учи-

тель подвигает воспитанника к *всматриванию* в себя самого, *встрече* с собою, *познанию* себя самого, *возвращению* к себе истинному.

Методология подвижения воспитанника к *всматриванию* в себя – вступление в пространства классического текста – текста Гомера, Махабхараты, Шекспира, Гете, Толстого, Достоевского, Вернадского и других. Миры классического текста – миры «сгустившегося» бытия, каковые и несут в себе то вселенское, что органично соотносится с константами духовности воспитанника.

Педагогика невмешательства не теснит принятое в современной школе. Она лишь ищет своего грамотно оформленного статуса в пространстве школы (свободное движение души педагога и воспитанника; подробнее о педагогике невмешательства в наших монографиях [29; 30]).

## Заключение

Бытие «открывается» на основе обращения в познании к категориям определенности и неопределенности. И первая, и вторая в единстве своем есть выражение происходящего в бытии. Гуманитарная сфера (сфера персонифицированного) – реалья, в особенности обязывающая учитывать в познании себя категории определенности и неопределенности. Педагогика, обращаясь к личности ученика и воспитателя, не может ограничиваться решением задач, формулируемых на основе аристотелевско-гегелевской логики (непротиворечивые суждения). Педагогика обращена (онтологически) к реальям, описываемым на языке образов и уподоблений (логика неопределенного). В работе предложен гносеологический ориентир для теоретика воспитания в сфере осмысления (описания) процессов алогичного (духовного, не поддающегося логике непротиворечивых суждений) взаимодействия педагога и воспитанника.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель. (2017). *Наука логики. Т. 1. Объективная логика* / пер. с нем. Б.Г. Столпнера. М.: Primedia E-launch LLC.
2. Кант И. (1999). *Критика чистого разума*. Ростов-на-Дону: Феникс.
3. Шопенгауэр А. (2023). *Мир как воля и представление*. М.: Эксмо.
4. Ницше Ф. (1990). *Сочинения в 2 т. Т. 2*. М.: Мысль.
5. Бердяев Н.А. (1991). *О назначении человека / Мир философии*. Ч. 1. М.: Политическая литература. С. 543–549.
6. Гагаев А.А. (1994). *Теория и методология субстратного подхода в научном познании*. Саранск: МГУ.
7. Аристотель. (1976). *Сочинения в 4 т. Т. 1*. М.: Мысль.
8. Платон. (2011). *Диалоги*. М.: АСТ: Астрель.
9. *Античная философия / История философии в кратком изложении*. Пер. с чеш. И.И. Богута. (1991). М.: Мысль. С. 66–121.
10. Гейзенберг В. (1991). *Выводы, касающиеся развития человеческого мышления в наше время. Шаги за горизонт / Мир философии*. Ч. 1. М.: Политическая литература. С. 583–586, 271–280.
11. Соловьев В. (1911). *Собрание сочинений*. Т. 2. С.Пб.: Книгоиздательское товарищество «Просвещение».
12. Пенроуз Р., Шимони А., Картрайт Н., Хокинг С. (2004). *Большое, малое и человеческий разум* / Пер. с англ. А.В. Хачояна под ред. Ю.А. Данилова. М.: Мир, 2004.
13. Толстой Л.Н. (1948). *Педагогические сочинения*. М.-Л.: АПН РСФСР.
14. Богослов Григорий. (2000). *Собрание творений*. В 2 т. Т. 1. Мн.: Харвест, АСТ.
15. Григорий Нисский. (2007). *Аскетические сочинения и письма*. М.: РПЦ.
16. Августин Блаженный. (1999). *Об истинной религии. Теологический трактат*. Минск: Харвест.
17. Коменский Ян Амос. (2016). *Великая дидактика / Хрестоматия по истории педагогики / составители: Овчинников А.В., Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н. Т. 2*. М.: Покров. С. 60–80.
18. Монтессори Мария. (2016). *Место человека в творении / Хрестоматия по истории педагогики / составители: Овчинников А.В., Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н. Т. 2*. М.: Покров, 2016. С. 207–211.
19. Пирогов Н.И. (1985). *Избранные сочинения*. М.: Педагогика.
20. Ушинский К.Д. (1988). *Педагогические сочинения*. В 6 т. М.: Педагогика.
21. Розанов В.В. (1990). *Сумерки просвещения*. М.: Педагогика.
22. Зеньковский В.В. (2002). *Педагогические сочинения*. Саранск: Красный Октябрь.
23. Гессен С.И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: Школа-Пресс.
24. Сухомлинский В.А. (1990). *Как воспитать настоящего человека*. М.: Педагогика.
25. Гагаев А.А., Гагаев П.А., Куц А.В. (2019). *Об идеальных сущностях в образовании*. Педагогическое образование и наука. № 4. С. 109–117.
26. Тейяр де Шарден П. (2001). *Феномен человека*. М.: Устойчивый мир.

27. Франк С.Л. (1990). *Непостижимое (Онтологическое введение в философию религии)*. М.: Правда.
28. Гагаев А.А., Гагаев П.А. (2017). *Вселенское в человеке: открытие и поддержание*. М.: А-проджект.
29. Гагаев А.А., Гагаев П.А. (2014). *Педагогика невмешательства: Очерк одной педагогической идеи*. СПб.: Алетейя.
30. Гагаев А.А., Гагаев П.А. (2020). *Новая школа. Введение в идеалистическую методологию педагогики*. М.: А-проджект.

Поступила в редакцию 19.09.2023

Гагаев Павел Александрович, доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»  
440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40  
E-mail: gagaevp@mail.ru  
orcid:0000-0001-8904-420X

Гагаев Андрей Александрович, доктор философских наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева»  
430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68  
E-mail: gagaev2012@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-1016-6843

**P.A. Gagaev, A.A. Gagaev**

#### **CATEGORICAL DILEMMA «CERTAINTY-UNCERTAINTY» IN PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE**

DOI: 10.35634/2412-9550-2023-33-4-337-343

The article sets the task of considering the category of certainty-uncertainty in relation to education. The solution of the above is associated with the retention in pedagogical abstraction of processes and phenomena that defy the logic of consistent judgments. The starting point is the position of the definite-indefinite as the basic category of understanding of being in the ancient, modern and contemporary traditions of ontology. Education is interpreted as a sphere, which is essentially described on the basis of the definite-indefinite (in a reading that goes back to Plato's ideas and takes into account the provisions of modern physics and philosophy). The personalities of the educated and the educator are perceived as irrationally rational personified substances capable of holding everything and everyone in themselves (including contradictory realities) and therefore not formalized exhaustively by any means. The dialogue of these persons is possible through the discovery of one spirituality by another (S.L. Frank's scheme), as a result of which the educated person looks into himself, meets himself, discovers the universal dimension in himself and builds his being with this in mind. Education that takes into account the above is interpreted as the pedagogy of non-interference. The structural unit of the latter is the dialogue of the educated with the questions of the classical text (an analogue of the universe and human spirituality as definite and indefinite realities). The language of describing changes in the psyche of the educated within the framework of the designated is the language of images and likenesses.

It is argued that the modern school ignores the definite-indefinite in the theory of education. The perniciousness of the designated is fixed (narrowing of the pupil's worldview, reducing it to the world of Aristotelian-Hegelian logic, the world of the definite). It is proposed to combine the above with the existing one in a modern school.

The methodology of the work is the idealistic–substrate reflection of A.A. Gagaev.

*Keywords:* being, epistemology, certainty, uncertainty, education, pedagogy of non-interference, man.

Received 19.09.2023

Gagaev P.A., Doctor of Pedagogy, Professor  
Penza State University  
Krasnaya st., 40, Penza, Russia, 440026  
E-mail: gagaevp@mail.ru

Gagaev A.A., Doctor of Philosophy, Professor  
N.P. Ogarev Mordovian State University  
Bolshevistskaya st., 68, Saransk, Russia, 430005  
E-mail: gagaev2012@mail.ru