Учить мыслить.

При анализе причин затруднений в интеллектуальной деятельности или в интеллектуальном обеспечении любой деятельности и любых форм поведения предпочтение обычно отдается причинам внешнего типа, условиям и факторам, не зависящим от деятеля, от субъекта в деятельности. Если обращается внимание на самого субъекта, то чаще это касается желаний, темперамента, реализуемых стереотипов и т.п. Зависимость неудач от проявлений интеллекта, невписанности интеллекта в целое поведения и деятельности, от случайности выбора форм привлечения механизмов интеллекта, от различных искажений заимствованных форм и т.п. выделяется гораздо реже. Однако рост сложности самой интеллектуальной работы, возрастание роли рефлексивного обеспечения, рефлексивной коммуникации, использования информационных средств и аналитических технологий стимулируют смещение акцентов в пользу учета и анализа сущности интеллекта и организованных форм его применения. Обращенность к мышлению, размышлениям, дискуссионным процедурам, к выделению позиций «автора», «критика», «организатора» взаимодействий в коммуникации, особенно позиции «арбитра», привлечение контекстов семиотики и логики, онтологии настолько усложняют ткань коллективного мышления, что раскрытие механизма мышления становится условием неслучайного планирования и прогнозирования хода мышления, устремленности к минимизации ошибок, стихийности мыслительного проявления. Подготовка к таким современным типам мыслительного взаимодействия превращается в обязательное условие общей успешности разработок. Выделяется установка на обучение мышлению. Повышается значимость предшествующего опыта подготовки к сложным формам мышления в принятии решений, в дискуссионной практике, в том числе опыта организованных дискуссий по технологии постановки и решения задач и проблем в управлении, в науке, в идеологических противопоставлениях и т.п.

Если оставить в стороне особый опыт в среде жрецов, правителей прошлого, мудрецов и обратиться к недавним образцам усилий в обучении мышлению, то внимательное отношение к взглядам предшественников позволяет найти ответы на многие вопросы по указанной теме. Используем труд Дж. Дьюи «Психология и педагогика мышления.М. 1915 г. Автор подчеркивает особую значимость научного мышления и учета состояния детства с горячей любознательностью, богатством воображения и любовью к опытным исследованиям, считая это близким к научному мышлению и к возможности научной постановки ума в процессе приобретения знаний на всех стадиях обучения.

Дж.Дьюи фиксирует, что наши школы обременены многими предметами с массой материалов и принципов, а задача преподавателей усложнилась, так как они убедились в необходимости иметь дело с индивидуальностью каждого ученика (с.V ). Для преодоления такого затруднения требуется такая постановка ума, такой привычки мышления, которую мы называем научным (с. V). Следовательно, необходимо учесть признаки мышления и научности. Дж. Дьюи отмечает, что слово «мысль» употребляется очень широко, «все, что взбредет на ум» и сознавать ее каким-нибудь образом (с.1). Более ограниченное значение слова предполагает исключение того, что дано непосредственно и мыслить о непосредственно невидимых вещах (с.1). При еще более ограниченном значении предполагается уверенность на основе очевидности и доказательстве, а также исследование уверенности при способности к обоснованию, т.е.рефлексия(с. 1-2). Тем самым, при анализе обычного опыта мышления и в ходе решения задач, и в коммуникации необходимо учесть все три акцентировки. Но в отличии от чувственного созерцатия с его ситуационностью и случайностью результата мышление привлекает языковые средства в коммуникативном взаимодействии и смещает акцентировку от непосредственно воздействующего к причине воздействия, остающейся невидимой и создание условий для выделения невидимого в видимый план за счет свойств знаковых средств языка с их прикрепленностью к конструкциям значений, а затем и понятий. Опосредованный характер досягаемости содержания значения ведет к необходимости доказательств содержательности значений, роста уверенности в содержательности, осуществления рефлексии процедуры для надежности в таком росте. Тем самым, первоначальное доверие чувствам оспаривается и доверие переносится на значения, на языковые средства, их семантику, а они являются результатом конструирования. Об этом рассуждал Кант в его устремленности к априорности знаний, к «чистому разуму», к чистому мышлению. Следовательно, при выявлении особенностей мышления приходится рассматривать особенности языкового механизма и его проявлений в оммуникации.

Дж.Дьюи рассматривает рефлексию с наличием не просто последовательности идей, но и порядка их следования, чтобы каждая определяла последующую как свое следствие и основывалась бы на предыдущей и части поддерживают друг друга, вносят свой вклад в цепи (с. 2-3). В ней присутствует момент вымысла, отличный от достоверного отчета в наблюдении и рефлексивное мышление возникает как правило в умах, обладающих логической способностью, фантазия предшествует связному мышлению и подготавливает ему путь и не стремится к истине(с.3). Тем самым, в первичный процесс мышления вносится момент соучастия мыслящего, фантазийность которого позволяет отстранить случайное в созерцании и сосредоточиться на «невидимом» как более содержательном. О такой активности рефлектирующего писали Дж.Локк,Т.Гоббс и др., особенно Кант ,Фихте, Гегель, выделяя роль субъективности в переходе к неслучайному в знании. Гегель раскрыт путь к истинному знанию в учении о «Духе». Случайность проявления рефлексии нейтрализуется переходом к логичности, надиндивидуальной субъективности. А Дж.Дьюи отмечает , что мысль означает уверенность, покоющуюся на каком-нибудь основании, предполагаемое знание, выходящее за пределы того, что дано непосредственно (с. 3-4). Такое знание связано с традицией, воспитанием, подражанием, авторитетом как предвзятые суждения, сплетения гипотез и мышление длится для доказательства уверенности или сомнения (. С 4-5). Следовательно, введение основания сопровождает неуверенность в исходном материале созерцания, в предлагаемой версии в рамках достижения большей уверенности. Если это так, то ученик должен проходить все стадии от первоначальной наивной уверенности к сомнениям и вовлечению оснований, привлекать рефлексию процессов. Дж.Дьюи подчеркивает, что выведенное мнение может подтвердиться и сделаться твердо установленной, но оно всегда носит момент предположения(.с. 8). Потребность разрешения сомнения является постоянным и руководящим фактором в процессе рефлексии.(с. 10). Если затруднение дано, то возникает мысль о выходе из него, образование плана попытки, размышление о какой-нибудь теории, решении проблемы(с.11). Тем самым, в рефлексии совмещаются моменты реконструирования, поиска причины затруднения и выработки пути преодоления, предстающего как гипотеза. Это соответствует современным взглядам на рефлексию. Размышлять, значит искать добавочные данные, факты, из которых разовьется мысль, мыслящее существо может действовать на основании отсутствующего, будущего(с. 12-13).

Дж.Дьюи вводит дополнительное утверждение о том, что культурный человек путем мысли вырабатывает искусственные знаки, которые могут напоминать заранее последствиях, средствах избежания негативного и средствах помощи, изобретает условия внесения необходимого и сущность цивилизации состоит в создании таких знаков, чтобы отклонить неблагоприятное и охранить благоприятное, а искусственные приспособления являются модификациями природных вещей (с.14-15). Следовательно активность мысли в рефлексии может выйти за рамки ситуационного реагирования и конструктивно обслуживать возможные в будущем ситуации, имея направленность на вытеснение негативного и вовлечения позитивного, возможного как модификации актуального. Так как мыслительное конструирование создает гипотетическое, вероятное, а требуется уверенность и надежность осуществляемого мышления, то Дж.Дьюи обращает внимание на субъективный фактор надежности. Он подчеркивает, что процесс вывода заключений и основания уверенности может идти и неправильно, то требуется осуществление воспитания для реализации лучших возможностей, что подчеркивал еще Дж.Локк (с. 17). Потребности жизни принуждают к основательной дисциплине, основанной на правильной мысли (с.18). Тем самым, разработка искусственных средств усиления надежности мысли в принятии решений ведет к росту неслучайности, но в возможности. Актуализация возможности и применимости культурных средств предполагает наличие механизмов воспитания и обучения.При этом еще Фр.Бэкон отмечал зависимость следования культурному потенциалу от состояния социальной жизни и при ее разумности, отстраненности от голых авторитетов, слепой страсти, иррациональных тенденций и т.п. воспитательные учреждения станут более созидательными, чем теперь (с. 23). Дело воспитания состоит в порождении действительных навыков в отличении проверенных взглядов от простых утверждений, предположений и мнений, развивать искреннее и открытое к обоснованным заключениям, осваивать навыки индивидуальной работы . методы исследования и рассуждения, соответствующие проблемам, главной задачей воспитания является создание условий, содействующих развитию(с. 25). Мы видим, что подчеркиваются не только продуктивно ориентированные навыки, но и рефлексивно оценивающего типа, созидающие потенциал подлинной самостоятельности в мышлении. Это соответствует заимствованию позиции наставника в мышлении. Роль же воспитателя состоит не в созидании у учеников природных способностей, а в придании им направленности (с.26). Проблема учителя двоякая, так как он должен изучать индивидуальные черты и привычки ученика, а , с другой стороны, изучать условия изменения индивидуальных способностей к лучшему( с.41). Его мышление сочетает знание настоящего, возможного в прогнозе и отборе варианта, в наибольшей степени соответствующего обоснованным притязаниям ученика и учителя. Необходим выбор средств и способов воздействия, также зависящих от целей и притязаний. Так как рефлексивная способность является основой творческого самовыражения, со способы воздействия и самоорганизации ученика не должны препятствовать совершенствованию рефлексивной способности. Прямое подражание, диктовка шагов и т.п. могут дать более быстрые результаты и еще усилить черты, которые могут стать гибельными для рефлексивной способности( с.45). Если господствует идея обучения учеников правильно отвечать на задания, воспитание ума является делом случайным и второстепенным, тогда как развитие умственной постановки и методов нуждается в более серьезной подготовке и разумном проникновении в работу индивидуальных умов.(с. 47-48). Мы видим, что Дж.Дьюи осознает типы педагогических воздействий и их пользу на разных этапах становления способностей ученика, являясь приверженцем творческой самостоятельности ученика в конце прохождения пути.

Очевидность роли логического уровня самоорганизации ученика ведет нас к изучению того, что понимается Дж.Дьюи под «логическим». Он фиксирует его понимание в широком смысле, как мышление приводящее к заключению, в более узком смысле как с необходимостью вытекающее из посылок, определенных в понятиях и строгость доказательства является синонимом логического, а в третьем смысле, более практичном, как обозначение систематической заботы, для защиты рефлексии, чтобы она могла достигнуть наилучших результатов в данных условиях( с.49).Строгость в доказательности характерна для понимания логического в истории мысли. Но строгость может быть эквивалентна организованности мысли в ее динамике и различной степени. В парадигме культуры иногда подчеркивается предельность строгости и порядка, например в немецкой классической философии. Введение контекста рефлексивного обеспечения несколько усложняет, но ту же идею организованности мышления. В рефлексии мы подчеркиваем взвешивание, обдумывание, обсуждение, а тщательность включает рассмотрение, испытание, соображение, просмотр, но логическое отличает осторожность, основательность, определенность, точность, правильность, методичность построения(с.50). При выделении определенности, основательности и правильности мы приближаемся к главному «предельной организации» мысли. В предельности лежит суть логичности при учете гегелевской версии, как наиболее обоснованной и продуманной. Поэтому логическое максимально отделено от ситуативности и случайности прагматического опыта, оно априорно в высшей степени как включенное в культуру. Неслучайно, что Дж.Дьюи отмечает, что логическое воспитание как нечто чуждое, внешнее, привитое индивидууму извне, а психология индивидууму не имеет внутренней связи с логическими методами, она имеет девизами свободу, самоопределение. самопроизвольность, интерес, естественное развитие(с.51). Отчужденность вносят и учебные предметы, обладающие определенностью, языковыми средствами. Отсюда возникают для методов девизы дисциплинированности, принуждение, волевые усилия и т.п. Однако эти же качества нужны и для реализации логической идеи. Умение расчленять предмет и группировать их согласно общим принципам представляет логическую способность, достигнутую после основательного воспитания, а ум проявляет умение определять, подразделять, обобщать, воспроизводить уже не нуждается в воспитании по логическим методам, логическое в изучаемом предмете является целью воспитания, хотя на каждой ступени развития ум имеет собственную логку( с.53-54). Мы видим, что в обсуждении логического момента в мышлении и в мыслительном обучении Дж.Дьюи смешивает отношение «естественного» и «искусственного» в семиотической и логической слоях мышления. В семиотике конструирование на базе схемотехники сохраняет главенство прагматики, тогда как в логике предельная определенность движения мысли в тексте, в ответе на вопрос «что должно быть дальше?», прагматичность исчезает. Но она сохраняет содержательность онтологического типа, что и раскрывал Гегель в своем «абсолютном» методе в Логике. В обоих уровнях организации подчинение субъективности требованиям отчужденного типа обязательно, что и воспитывается у ученика, преодолевая инерцию естественного в субъективности. И Дж.Дьюи подчеркивает, что дисциплина превращает оригинальные задатки в способности путем упражнения и задача воспитания состоит в том, чтобы развить интеллект независимого и деятельного типа, дисциплинированный ум и дисциплина отождествляется со свободой в истинном смысле слова как разумное рассмотрение вещей, есть ли нужное для решения количество и качество доказательств, где и как их искать(с.55-59).

В рефлексии существуют движение от частичных и смутных данных к объемлющему общему положению и обратное от общего, целого к отдельным фактам, чтобы связать их друг с другом и с добавочными фактами, одно движение индуктивно, другое дедуктивно … мыслить, значит заполнять пропасть в опыте, связать факты…мы нисходим от посылок к заключениям и восходим в обратном направлении…идея принимается как гипотеза, направляющая исследование и освещающая новые факты…каждый из процессов при свете другого и получаем критическое мышление(с.70-72). Здесь Дж.Дьюи воспроизводит аристотелевскую единицу мышления как соотношение «единичного» и «всеобщего», хотя само всеобщее упрощается до целостной конструкции, схемы единичного. Результатом выступает обобщенное единичное или «особенное», но не опирающееся на всеобщее. В этом прагматическое упрощение представления об единице мышления. Мыслительный процесс имеет две направленности и завершается подтверждением гипотезы, т.е. целостной конструкции. Дедукция теряет здесь все фундаментальные особенности гегелевского понимания и возможности прихода к истине. Индуктивное обобщение сводится к сравнению некоторого числа сходных случаев(с.78). Идеи первоначально неполны и загадочны и дедукция является их развитием до законченности понятия(с.83). Как мы видим, в основе дедукции лежит результат индукции как средство рассмотрения материала первичных представлений, но под критерий целостности. Целостность определяется самим мыслителем, поэтому сохраняется случайность решения мыслящего. В то же время сама необходимость исходить из «идеи целостности» ведет к новому качеству результата мысли, к «объектности» представлений. Прагматичность Дж.Дьюи выражена в положении о том, что мышление завершается и начинается в конкретных наблюдениях, в служении новым опытам(с.85). Лицо, делающее предположение, ответственно за рассуждение по проблеме(с. 86).Выбор или отклонение гипотезы случаен. Быть хорошим судьей означает обладать чувством, определяющим относительную значимость различных черт сомнительного положения(с. 91). Характерно и понимание понятия. Идея есть понятие, взятое на пробу, употребляющееся смотря по его пригодности для разрешения запутанного положения, понятие как орудие суждения(с. 95). Относительность любого мыслительного конструкта естественна в механизме поискового мышления. Но функция понятия выражает требование «места» к возможному «наполнению» и требование к снятию относительности, наличию прочного основания, наполненного существенным содержанием. Соотнесение места и наполнения отсутствует в мысли Дж.Дьюи. Хотя он и говорит, что смутные и мягкие понятия не дают надежности в обосновании мнений, ускользают от проверки и ответственности, это первородный логический грех, но и совершенно удалить неопределенность невозможно(с.115). Такая отстраненность от предельных моментов в механизме мышления отражается и на трактовке абстракций. Абстрактный мыслитель свободно отстраняется от применения в жизни, не считается с практической пользой(с. 123) . Таким образом все дискуссии в период немецкой классической философии прошли мимо Дж.Дьюи, как и многих иных мыслителей всего ХХ века.

Продолжим обсуждение, используя книгу Э.де Боно «Почему мы такие тупые? Когда же человечество научится думать?» СПб.2009. Что означает «учиться думать»? Человек предопределен думать своим устройством от природы и он постоянно думает. Думает когда встречается с затруднениями, в рефлексии, следовательно и в попытках понять происшедшее, найти причину затруднения, найти выход из него. Думает в коммуникативном взаимодействии, при создании высказывания, в понимании текстов партнеров, в критике чужих высказываний, в выработке альтернатив, в динамике дискуссий. Думает в постановке и решении задач. Сложнее найти сюжеты, когда человек не думает. Другое дело качество «думания». Если оно оценивается как низкое и возникает желание его улучшить, то один из выходов состоит в том. Чтобы пройти особый процесс «роста качества». Либо этот процесс осуществляется самостоятельно, осознав потребность в совершенствовании сложившихся в практике бытия способностей, поставив цель или просто устремившись к более совершенному по внутренним критериям, либо процесс строится корректором, учителем и приходится осуществлять поведение ученика, следовать критериям наставника. Однако приход к выводу о необходимости совершенствовать способность «думания» менее вероятен и чаще причины трудностей ищутся вне обращения внимания на качество думания. Де Боно пришел к данному выводу и приобрел опыт совершенствования своего думания, а затем возникла потребность помогать другим в данном направлении, создавая и поддерживая потребность в совершенствовании. Успешность в профессиональной и обыденной жизни стимулировала движение в данном направлении на основе осознанности именно фактора качества думания, «мышления». Неизбежность участия в спорах, научных и ненаучных, позволяла увидеть пользу организованного думания в самых сложных сюжетах.

Э.де Боно называли «отцом мышления о мишлении», от написал 67 книг, его методы изучают в тысячах школ, во многих странах. Конечно, такое имя можно присвоить с большими оговорками, так как мышление о мышлении было присуще всем логикам, а ранее мудрецам и жрецам, которые в своей среде состязались в дискуссиях. Имели стереотипы введения вопросов и нахождения ответов. Взгляды о рефлексии и ее роли в развитии психики опирались на самопознание, прежде всего познание интеллектуальных механизмов, с учетом механизмов мотивации. Глубочайшие взгляды на мышление были присущи немецкой классической философии и эту традицию сохранили в московском методологическом кружке и методологии в целом. Но это не уменьшает значимости усилий де Боно, как и других учителей мышления, в распостранении направленности на рефлексию мышления и организацию мыслительных процедур для решения практических и научных задач.

Следует согласиться с утверждением де Боно, что нет ничего более важного, чем человеческое мышление, что само качество будущей человеческой расы зависит от мышления(с. 9). Значимость мышления возрастает тогда, когда от его качества зависит надежность и ясность вырабатываемых решений, а качество решений предопределяет успешность в решении наиболее сложных задач и, тем более, в сюжетах кризисов и катастроф. Великие и гениальные правители, вожди, учителя, ученые вносили вклад в жизнь стран и цивилизаций своей мудростью и высочайшим мышлением, следованием указаниям своих учителей, всегда уделявшим внимание мышлению как надстройку над талантом и природной чистотой духа. Де Боно утверждает, что у нас отличная мыслительная система, но она не отвечает современным требованиям…Мы встречаем стандартные ситуации и находим стандартные ответы, никогда не развивали творческое мышление, необходимое для планирования пути в будущее, …мы пренебрегали мышлением… не было ни одного университета в мире, в котором был бы «профессор мышления».. «я стал профессором мышления».(с.9-10) И он предлагает новые методы, считает, что они превосходят существующие мыслительные навыки. Главное состоит в том, что впервые в истории мы можем проектировать методы мышления, основываясь на том, как работает мозг…главный акцент должен быть сделан на конструктивном, творческом мышлении.(с. 10-11).

Конечно должно быть творческое мышление и рассмотрению особенностей творчества в мышлении посвящено огромное число трудов, публикаций в России, а также и других странах, в последние десятилетия связанные с рефлексивным подходом, переходом от реконструкций в рефлексии к проектированию через этап проблематизации. В методологии выделидась мыслетехника в условиях дискуссий( с середины 50х годов) и в игромоделировании (с 1979 года).Поэтому призыв де-Боно давно актуализирован и современная мыслетехника достигла высот утонченности, о которой не знали предшественники. Отличие изощренности мыслетехники от изощренности «обычного» мышления в сферах науки, управления, философии и т.п. состоит в насыщенности мыслетехники формами схемотехники и средствами, методами применения высших содержательных абстракций. Внесение «техничности» в творческое мыслительное самовыражение обеспечивает не только результативность, но и иной уровень обоснований и доказательности. Сама игровая форма позволило включить тысячи обычных специалистов в механизм коллективного мышления и стимулировала освоение культуры мышления. Однако обращенность к миру мышления в связи с быстро растущей в объеме практики аналитики и применения все более сложных технологий мышления предполагает исходный вопрос, каковы уровни качества мышления удается достигнуть и благодаря каким факторам, как субъективным, так и технологическим и иным. Одним из исходных условий прохождения пути усложнения и умощнения механизма мышления и способности к мышлению выступает мыслетехническая организация понимания текстов и перехода к критике и дальнейшему конструированию версий. Мы в 1975 году оформили специальный метод самоорганизации мышления, ставший механизмом выращивания уровней мыслительного потенциала в его технологическом измерении, механизмом саморазвития и этот метод был положен в основу педагогики мышления. То, что раскрыл Дж.Дьюи в работах по педагогике мышления в начале ХХ века стало начальным этапом в пути взлета качества мышления. Такие технологии осваиваются как в рамках спецтренингов, так и игромоделирования (с 1984 года). Мы согласны с де-Боно, что настало время уделить мышлению серьезное внимание(с.11). Но ему было бы полезно знать опыт России в данной устремленности для совместного совершенствования качества мышления в мире на благо всех в разрешении локальных и глобальных проблем. Для общего успеха нужны вклады всех типов и уровней. Он признает успешность мышления в науке и технологии, но «мало приносило пользы в других делах» (с.17). Что имеется в виду? В человеческих делах присутствуют сложные интерактивные переплетения, а традиционные мыслительные навыки с лежащим в основе суждением предполагают в них постоянство и предсказуемость, которых нет (с.17-18). Однако если сложный сюжет во взаимодействиях подвергается рефлексии и рассуждениям, включающим суждения, то мы помимо использования интуитивного видения вне слежения за применением языковых средств действительно применяем и языковые средства, создаем суждения и даже умозаключения. Применение осознаваемых мыслительных средств, включая понятия, вносит момент статики содержания интерпретации на основе заданности содержания средства. В суждении мы соотносим «субъект»(материал мысли) и «предикат»( средство мысли) и замещаем материал средством, содержательно прочитывая его. Это неизбежно в языковом осознанном мышлении. Если мы только добросовестно прочитываем и замещаем, то можем не заметить или не учесть особенность материала, его уникальность. Тогда укор де-Боно оправдан. Но в культуре мышления в мыслительной единице есть и обратное отношение , в котором средство «адаптируется» к содержанию материала и тогда понятие может учесть уникальность материала, если в нем есть потенциал модификаций. Мыслетехническое, технологическое обеспечение уникализации содержания понятия в интерпретации материала раскрыто в формах современного мышления в практике методологии. Сама уникализация понятия должна быть «неслучайной», имеющей логическую форму и эта форма дана в дедукции по Гегелю, диалектической дедукции. Если понятие не обеспечивает уникализацию и придание сущностному замещению «единичности», то понятие подвергается конструктивной коррекции. Оправданность коррекции также должна быть неслучайной и может быть коррекция материала под доброкачественное понятие, «подведение под понятие». Иначе говоря, упрек де-Боно оправдан при слабой разработанности мыслетехники, а не в принципе. Замена техничности отношений между материалом и средством мышления субъективной изощренностью означает отход от культуры мышления к уровню творческого дилетантизма. Если мы учим мышлению, то нужно выходить из неизбежного начала пути, уровня дилетантизма. Иначе не появляются возможности в доказательствах, остается приоритет лишь случайной убедительности. А достижение убедительности вне доказательности всегда остается явлением второстепенного и ненадежного успеха и оно недопустимо в ответственных разработках, при развитости механизма коммуникации, дискутирования. Все эти особенности практики мышления проявляются в современном игромоделировании со всей очевидностью.

Де-Боно отмечает, что обучение мышлению в школах заметно улучшает учебные показатели, увеличивает успеваемость по каждому предмету на 30-100 процентов, но мало людей в сфере образования знают, что следует обучать мышлению(с.21). Мы согласны с этим. Когда в середине 70х годов в институте стали и сплавов в Москве ввели курс «Организация труда студента» с большой акцентировкой на работу с информацией и общей технологии мышления, то это был уникальный случай, так и не ставший массовым примером для подражания. Мы внесли в этот курс акцентировку на неслучайность мышления и технологический механизм работы с текстом на основе способов конспектирования, построения схематических изображений и применения логики, особенно дедуктивной дедукции. Опыт нескольких лет показал перспективность такой подготовки для успеваемости и перехода к научно-техническим инновационным разработкам. Однако масштаб внесения неслучайного мышления был ограничен поверхностным пониманием руководства вуза роли культуры мышления. До сих пор этот сдерживающий фактор является актуальным образовании. Его оправданность состоит в том, что внесение блока обучения мышлению меняет всю образовательную парадигму, механизм работы учебных заведений. Де-Боно упоминает работу и с лауреатами Нобелевской премии, которые признали полезность такого обучения. В этом состоит огромная перспектива для работников высокоинтеллектуального сектора. На первый взгляд специалисты уже обрели высшую признательность своей среды и обладают соответствующим авторитетом, доступом к значимым программам. Но в их мыслительной самоорганизации чаще выявляется «наивная» стихия и нераскрытость интеллектуального потенциала. То же можно сказать и об управленцах высокого уровня. Поэтому общая эффективность сфер деятельности должна измеряться не только со стороны приложения сил, но и внутренней рефлексивно-мыслительной самоорганизации ядра профессионального корпуса. От этого зависит и планирование повышения квалификации, содержание кадровой политики. Де-Боно справедливо упоминает зависимость общей эффективности Европы от использования потенциала эллинской культуры, в том числе и мыслительной культуры древних греков, от возвращения арабами этой культуры во времена Возрождения и поддержки со стороны католической церкви, а также от потребностей индустриализации (с.23-24). В центре внимания греческого опыта была дискуссионная форма мышления, присущая Сократу, Платону и др., например софистам. Но софисты вносили момент манипулятивности в мышление, препятствующий достижению истинности и подлинной доказательности, не преодолев который Аристотель не смог бы создать основу логики. Современная дискуссионная практика полна спекулятивностью, особенно в идеологии и политике. Поэтому внесение неслучайности в организацию мышления обеспечивает преодоление многих проблем стратегического управления.

Де-Боно выделяет отрицательные стороны мышления и пути их преодоления, что несомненно значимо для успешной творческой практики. Особые надежды им возлагаются на мозг, фактор учета «самоорганизующейся» информационной системы(с.27). Но возникает необходимость преодоления «мышления узнавания», малополезного в проектировании(с.29). Его усилия и сосредоточились в освоении проектировочного мышления, что позволяет начать «думать по-настоящему», опираясь на «возможность» и «предвидение, которые мы недооценивали (с.32-35). Этому надо учиться. Конечно, можно просматривать возможное и будущее творчески, проявляя самовыражение. Но при применении полученных результатов, гипотез нужна надежность в подтверждении и опровержении, как и в научных исследованиях, в ходе экспериментирования. В науке можно найти место ошибкам, опровержению и продолжать искать. В реальности управления часто ошибки ведут к неоправданным затратам и надежность становится существенным фактором прогнозирования проектирования. Важно понять место «истине» в мышлении прогнозиста и проектировщика. Де-Боно отмечает, что великое понятие «истины» может быть опасным и вводить в заблуждение (с.39). Общепринятой считается истина, которая считается таковой большинством людей(с.41). Здесь играет фактор веры и за такой верой начинаются гонения, войны. Сохраняется и зависимость от описаний, созерцаний и вытеснение альтернатив (с.45). Де-Боно подчеркивает, что истина становится опасной, когда мы объявляем ее абсолютной (с.45). Так в дискуссии каждая сторона полагает, что она «абсолютно» права , а на деле видит лишь часть ситуации и для синтеза места не оставалось, само назначение дискуссии состоит в том, что одна сторона выигрывает, другая проигрывает(с.54-55). От думающего требуется использовать весь свой опыт и силу ума(с.59). Относительность истины выявляется в реальном изучении и поиске, в исторически конкретных условиях, а функция истины для любого объекта исследования, имеет абсолютную содержательность. Функциональные единицы, как «идеи» по Платону, вечны и неизменны. Только при такой установке, считали мудрецы в древности, возможна организация мышления о чем угодно. В рамках такого понимания вечную содержательность приобретает лишь универсум, вечно воспроизводящийся, и все единицы как части универсума в их основании, «идее» единицы, «нечто» в универсуме, получающей содержание от универсума и его всеобщего основания, «идеи идей» по Платону.

Если учесть такие соображения, то можно выделит два подхода к проектированию, построению образа будущего, Первый подход соответствует размышлению де-Боно и мыслитель переходит от известного к неизвестному гипотетически, «творчески», во многом непредсказуемо, индивидуализированно, демонстрируя дух новаторства, отходя от рутинных стереотипов, форм мышления. Второй подход предполагает наличие надежных, высших и целостных по содержанию оснований, онтологий, мирокартин и последующее выявление ответа на исходный вопрос в процессе локализованной конкретизации. Первооснование обладает полнотой выражения универсума в абстрактном состоянии, т.е. потенциальности, следовательно возможности актуализации того, что было заложено в «исходной клеточке» по Гегелю. Диалектическая дедукция, фокусированная конкретизация «портретирует» том первичный материал, который следовало раскрыть в мышлении. Этот портрет сохраняет в своей внутренней основе мирокартину и в конкретизации создает сущностное отражение содержания имевшегося в начале материала. Момент гипотетичности и творческой созидательности, новизны в прогнозировании и проектировании демонстрируется тогда, когда мыслитель отрывается от известного и проводит дедукцию «априорно» по Канту. Результат выведения в дедукции обладает здесь неслучайностью. Так при создании проекта будущего цивилизации для дедукции необходима в качестве «клеточки» базисная абстракция, «идея» цивилизации, а она должна быть выводима их «идеи идей», сущностного взгляда на бытие вообще, бытие универсума. Следовательно,в дедуктивном мышлении совмещаются и формное в мышлении, и содержательное, но не эмпирическое в содержании. На этом пути могут быть доказуемые представления об историческом будущем. Со стороны формы мышления дедуктивное конструирование обладает чем-то «не творческим». Но при владении такой мыслетехникой оправдано замечание де-Боно о том, что в изучении истории можно далеко продвинуться и не будучи творческим человеком (с.63). Но столь сложная работа остается именно творческой для мудрого мыслителя. Кто владеет этим типом мыслительного творчества? Только в России и в очень узком кругу методологов, создавших парадигму средств мышления для дедуктивного конструирования. Сам де-Боно ограничивается в характеристике творческого мышления способом «провокации», каким работает мозг, которая необходима во всякой самоорганизующейся системе для движения от логического равновесия к равновесию глобальному(с.75). Подобным образом рассуждают в среде приверженцев идеи рефлексивного управления при создании общественного контура стратегического управления( В.Е.Лепский). Для де-Боно новым в логике является «движение», при котором не возникает вопроса о том, правильно ли осуществляется движение(с. 76). В истории много примеров великих открытий, которые были сделаны случайно, по ошибке(с.80). Это хорошо известно. Но это всего лишь продолжение следованию исходной идее «творческого мышления» в рассмотренном виде.

Дополним характеристику де-Боно еще одним его соображением. Научные учреждения всех уровней считают критическое мышление высшей формой мышления, оно является хорошей защитой от непродуманных идей и полетов фантазии (с.83). Но оно может быть легким и является привлекательным для посредственных умов, которые не способны быть творческими, критики выбирают позицию, отличающуюся от предложенной и все, могут и не понимать, что критикуют, да и в большинстве диалогов Сократа нет никакого позитивного исхода(с. 84-85). В этих оценках сохраняется случайность сюжетов, которая не обладает глубиной и мудростью. Если же иметь в виду функцию критики, то она, как и все иные функции мышления, вечна и сущностна. Критика опирается на сомнение в достаточности, в глубине, в реалистичности и т.п. мышления критикуемого и его результатов. С этого начинается поиск альтернативы. Только обретя энергию поиска иного, чем сказано предшественником, можно мотивированно тратить силы для нового вклада, который, после обоснования , становится достоянием «всех». Творческое самовыражение мало значимо без обоснования в его необходимости и таит в себе лишь возможность «пользы». Тем более, что критик вне понимания авторской версии, показа и доказательства достигнутости понимания не получает потенциального и реального допуска к критике, чтобы исключить напрасную трату сил втянутых в дискуссию. В практике мышления в методологии эти соображения естественны и свидетельствуют о предпосылках культуры мышления. Само проектирование и более раннее прогнозирование может быть организовано в рамках объектного подхода к единицам содержания либо путем творческой самореализации без опоры на что-либо содержательно «твердое», либо путем мыслительного «слежения» за возможными модификациями и состояниями объектов в зоне ожиданий и гипотез о будущем. Критика начинает передвигать «границы» прежнего, вести к смене состояний, к инициации более охватывающих объектов в их динамике и т.п.

Де-Боно трактует участие языка в мышлении как носителя рамок, ограничивающих мышление, тем более считая, что язык больше связан с прошлым, чем с будущим и в языке нет элемента, который подготавливал бы к удовлетворению нужд будущего(с.88-89). Если рассматривать применение обычного языка, то он прав, проявляется зависимость от исторической случайности трансформации семантики и других слоев языкового механизма. Но в науке создаются менее случайные и более взаимоучитывающиеся семантические парадигмы, а способы применения в большей степени смещаются от грамматических форм к логическим. В философии и методологии трансформации еще более усиливаются, особенно в семантическом слое, Чем более значимым в языке выступает всеобщее в семантическом слое, онтологизируется мировидческая картина, тем больше становится вероятность опоры на «вечное», следвательно и на появление момента «будущего» в его потенциальном состоянии. Поэтому меняется и семантическое обеспечение мышления в направленности на прогнозирование и проектирование.

В целом взгляды де-Боно несут инновационный потенциал, способствуют проблематизации отношения к фактору мышления, к его устройству, особенностям, соответствующим современным условиям в применении интеллекта и новым потребностям. Однако он не проявил того, что свидетельствовало бы о знании положения в мыслительной практике в России, которая существенно опередила результаты и характер разработки мыслетехники, моментов трансляции культуры мышления в мире. Если возникает желание углубиться в саму тему «учить мыслить», то самое перспективное решение состоит в том, чтобы поехать в Россию. Это предполагает раскрытие того, как применима педагогическая парадигма к базисному процессу «освоение мира мысли» в его приложении к зову практики бытия.