

# Перспектива ближайшего развития развивающего образования

В. П. Зинченко

*академик,*

*доктор психологических наук*

*Даже умные звери уже понимают,  
как наша жизнь ненадежна в мире рассудка.*

*Р. М. Рильке*

*Математика имеет задачей не обучение исчислению,  
но обучение приемам человеческой мысли при исчислении.*

*Л. Н. Толстой*

## 1. Теоретическое мышление: корни, вертикаль, идеальное бытие

В теории развивающего обучения (в последние годы В. В. Давыдов предпочитал говорить — образования) имеются три тесно связанных между собой компонента: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия. Только при наличии всех трех можно говорить о развивающем обучении именно в смысле Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Это не просто понять, но еще труднее реализовать в школьном преподавании. Самый сложный пункт, которому В. В. Давыдов придавал решающее значение и уделял наибольшее внимание, — это соотношение эмпирического и теоретического мышления. Понимание этого соотношения требует определенной философско-методологической культуры. Там, где она отсутствует или недостаточна, раздаются вполне обывательские упреки вроде того, что как это возможно в младших классах готовить теоретиков. Прибегну к неожиданной (может быть, и для Д. Б. Эльконина с В. В. Давыдовым) аргументации, что здесь дело не в возрасте. Вчитаемся в воспоминания П. А. Флоренского о своем детстве: «На Аджарском шоссе я с детства приучился видеть землю не только с поверхности, а и в разрезе, даже преимущественно в разрезе, и потому на самое время смотрел сбоку. Тут дело совсем не в отвлеченных понятиях, и до всего указываемого мною чрезвычайно легко подойти, руководствуясь рассуждениями. А дело здесь в всосавшихся спервоначала и по-своему сложивших всю мысль привычках ума: известные понятия, вообще представляющиеся отвлеченно возможными, сделались во мне приемами мышления, и мои позднейшие религиозно-философские убеждения вышли не из философских книг, которых я, за редкими исключениями, читал всегда мало и притом неохотно, а из детских наблюдений и, может быть, более всего — из характера привычного мне пейзажа... В строении моего восприятия план представляется внутренне далеким, а поперечный разрез — близким; единовременность говорит и склонна распастись на отдельные группы предметов, последовательно обозреваемые, тогда как последовательность —

это мой способ мышления, причем она воспринимается как единовременная. Четвертая координата — времени — стала настолько живой, что время утратило свой характер дурной бесконечности, сделалось уютным и замкнутым, приблизилось к вечности. Я привык видеть корни вещей. Эта привычка зрения потом проросла все мышление и определила основной характер его — стремление двигаться по вертикали и малую заинтересованность в горизонтали»<sup>1</sup>. Подобный тип мышления можно обозначить как разумный, хронотопический, отличающийся от обыденного и от рассудочного. «Единовременная последовательность» — это не «от сих до сих» и не «почему сие есть в-пятых?». Весьма существенно, что он порожден вниманием и любовью к природе.

Это и есть главные черты теоретического мышления, сложившегося у отца Павла в детские годы. Именно о развитии такого мышления в начальной школе заботился В. В. Давыдов. Его интересовали глубина, корни и вертикаль, а понятие — не только как средство, но и как прием мышления. Соответственно, под теоретическими знаниями он понимал такие знания, содержанием которых является процесс происхождения и развития какого-либо предмета. В. В. Давыдов никогда не стремился строить образование по типу «демянковой ухи» или «шведского стола» знаний (выражение Э. Фромма) и вообще с подозрением относился к всезнайкам и скорохватам. К сожалению, по легкому и пагубному для учащихся пути «шведского стола» идут многие «инноваторы» в образовании, растет число экзотических кушаний. В. В. Давыдов заботился о методе, а какие знания приобретут с его помощью учащиеся — это дело жизненных обстоятельств, свободного выбора.

Теоретическое мышление о корнях, истоках, о происхождении и развитии — это живое мышление, так как оно само вырастает из живого движения, живого созерцания, предметного действия и до-теоретического живого знания. В конечном счете из *живой жизни*. Этот термин в контексте проблематики образования употреблял Л. С. Выготский.

Совершенно ясно, что, до каких бы высот ни поднималось теоретическое мышление, оно, во-первых, не отменяет эмпирического и, во-вторых, само должно сохранять свойства предметности, нести в себе предметный смысл. Рискну утверждать, что последние выражены в теоретическом мышлении даже более отчетливо, чем в эмпирическом. Думаю, что теоретическое — это не только абстрактное, а эмпирическое — не только конкретное. Соответственно, предметность, хотя и в разной степени, присуща обеим формам мышления. Более того, теоретическое мышление обеспечивает абстрактное, а эмпирическое — не только конкретное. Соответственно, предметность, хотя и в разной степени, присуща обеим формам мышления. Более того, теоретическое мышление обеспечивает хотя и не самый прямой, но зато более эффективный путь к предметности. Прибегну к поэтическому аргументу, несмотря на то, что мой друг В. В. Давыдов с некоторыми сомнениями относился к такого рода аргументации. Евгений Баратынский писал:

Старательно мы наблюдаем свет.  
Старательно людей мы наблюдаем  
И чудеса постигнуть успеваем, -  
Какой же плод науки долгих лет?  
Что, наконец, подсмотрят очи зорко?  
Что, наконец, поймет надменный ум  
На высоте всех опытов и дум?  
Что? Точный смысл народной поговорки.

Г. Г. Шпет, комментируя эти строки, удивился по поводу того, что эта мысль облечена в пессимистическое выражение: «Как будто здесь не указано на постижение величайшего из

---

<sup>1</sup> Священник Павел Флоренский. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. М., 1992. С. 99.

уповаемых чудес! И это ли не надменность ума — считать такой результат не стоящим наблюдения зорких очей, опытов и дум? Какой скорбный пример разлагающего влияния иудейско-христианских притязаний на постижение непостижимого — хотя пример и случайный из массы таких примеров» [36, с. 420—421]. Мне, правда, кажется, что приведенные строки Е. Баратынского можно прочесть оптимистичнее. Понимая смысл народной поговорки, ум перестает быть надменным, становится реалистическим, предметным, живым.

Иосиф Бродский изящно объяснил, зачем предметность:

Поскольку заливает стеарин  
Не мысли о вещах, — но сами вещи.

Я веду к тому, чтобы еще раз осмыслить круги, по которым, вслед за философами, ходят теоретики образования: от теории к практике, от простого к сложному, от абстрактного к конкретному, от чувственного к рациональному, от эмпирического к теоретическому, от действия к мысли, от общего к частному, от рассудочного к разумному и т. д. и т. п. Перечисленные переходы от одного к другому аналогичны главным парам: от материи к сознанию, от вещи к идее. Аналогичны они и бергсоновской паре: от памяти материи к памяти духа. Решительно разделив их, А. Бергсон не смог прийти к месту, где они были слиты, равно как и к месту, где они сольются.

Известно, что в рамках логически гомогенного рассуждения эти разрывы непреодолимы, и тем не менее прямые и обратные переходы от одного члена к другому во всех перечисленных парах происходят. П. А. Флоренский, рассматривая пару: вещь (инструмент) — идея, писал, что переходы одного в другое возможны лишь опосредованно, через сакральный символ, который есть одновременно и вещь, и идея, например крест, икона и т. п. Близка к этому логика В. В. Давыдова: «Материальное становится идеальным, а идеальное — реальным лишь в постоянно воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь — действие — слово — действие — вещь. В этих постоянных переходах внутри человеческой деятельности только и существует идеальный образ вещи. Идеальное — это бытие внешней вещи в фазе ее становления в деятельности субъекта в виде ее потребности и внутреннего образа. Поэтому идеальное бытие вещи отличается от ее реального бытия, как и от тех телесно-вещественных форм мозга и языка, посредством которых оно существует внутри субъекта» [12, с. 32]. И далее В. В. Давыдов приводит важнейшее положение Э. В. Ильенкова: «Идеальность есть... форма вещи, а именно в «человеке»: в форме его активной деятельности...» У В. В. Давыдова слово оказывается в обрамлении действия, что справедливо и для символа в логике Флоренского. Не забудем и о том, что символ и слово не только могут, но и должны рассматриваться как действия, которые они содержат иногда в явной, а чаще в скрытой, во внутренней форме. Например, символ распятия содержит в своей внешней форме образ самого Христа, а в своей внутренней форме — действия распинающих, страдания распятого и восторг толпы: «Распни его!» Внутренняя форма символа бесконечна. Христианскому искусству не хватило 2000 лет, чтобы полностью исчерпать и выразить внутреннюю форму символа распятия.

Мне важно подчеркнуть наличие прямых и обратных актов, или событий, перехода от реального к идеальному бытию вещи, которые начал изучать В. В. Давыдов и продолжает изучать Б. Д. Эльконин, называющий их актами, событиями опосредствования. Акт опосредствования в связи с разумом обсуждал и Дж. Верч [7]. Замечу, что акт опосредствования заслуживает более тщательного анализа, чем это было в культурно-исторической психологии. Именно в нем скрыта природа идеального. Перефразируя Л. С. Выготского, можно сказать: кто раскроет механизм одного акта опосредствования, тот поймет всю психологию (Выготский говорил о механизме одной реакции).

Приведу еще одно важное разъяснение В. В. Давыдова: «Непосредственно идеальное проявляется через «тело» слова, которое, оставаясь самим собой, в то же время оказывается «идеальным бытием» другого тела, его значением. Значение «тела» слова — это представитель другого тела, создаваемого человеком благодаря наличию у него соответствующей способности или умения. Когда человек оперирует со словом, а не создает предмет, опираясь на слово, то он действует не в идеальном, а лишь в словесном плане» [12, с. 33].

Здесь «тело» слова эквивалентно символу, также имеющему свое «тело». И то и другое имеет свою собственную внутреннюю форму, в которую с большей или меньшей полнотой и адекватностью проникает индивид — пользователь или, скорее, творец, создающий свой собственный вариант внутренней формы слова, образа, символа. Хотя В. В. Давыдов не пользовался понятием внутренней формы, но его различие идеального и словесного планов может быть проинтерпретировано в терминах различного соотношения внешней и внутренней форм.

Присмотримся к тому, как он понимал различие идеальной и словесной форм: «Это обстоятельство было продемонстрировано нами на материале экспериментального исследования, направленного на изучение закономерностей формирования математического действия сложения чисел у детей дошкольного возраста. Было показано, что с «идеальным бытием» словесно заданных чисел-слагаемых соотносится особая форма идеального действия сложения, связанная со своеобразным («сквозным») движением руки ребенка вдоль предполагаемого ряда предметов, которые создают требуемое слагаемое. Без такого движения (и следовательно, без создания слагаемого в идеальном плане) ребенок оперировал не с числом-слагаемым, а со словом-числительным» [12]. Я привожу размышления В. В. Давыдова и Э. В. Ильенкова об идеальном бытии вещи, поскольку они помогают понять связь, существующую между культурно-исторической психологией в варианте Л. С. Выготского (в том числе его представлениями об идеальных культурных формах), и психологической теорией деятельности в варианте А. Н. Леонтьева. Согласно Ильенкову, «идеальность» есть не что иное, как аспект культуры, ее измерение, определенность, свойство. В контексте психологической теории деятельности было выполнено немало исследований, где изучалось превращение самой деятельности человека в особый предмет, с которым он может действовать, не изменяя до поры до времени реального предмета. Этим особым предметом становится идеальный образ предмета и идеальный план самой деятельности с идеальным, а потом и с реальным предметом. Смысл учебной деятельности как раз и состоит в том, чтобы научиться действовать с идеальным предметом: «семь раз отмерь, один раз отрежь».

## 2. Живое слово-понятие

В исследовании В. П. Андропова и В. В. Давыдова прекрасно показано, как живое движение ребенка входит и становится внутренней формой числа-слагаемого, которое благодаря этому приобретает черты «ручного понятия», предметной мысли, живого слова, а затем и живого слова-понятия. Пользуясь выражением П. А. Флоренского, слово переставало быть «воздушным ничто», а действительно становилось живым «телом», имеющим не только внешнюю, но и богатую внутреннюю форму.

Когда слово утрачивает внутреннюю форму, оно становится полым, мертвым и «дурно пахнет». Когда ее утрачивает символ, он перестает быть животворящим и становится мертвящим. Оппозиция «слово — звук (пустой) или знак-сигнал и слово — мир» фундаментальна и принципиальна, хотя и стара, как тот же мир. Она определяет пути развития не только антропологии, психологии (в том числе культурно-исторической), но и всего гуманитарного знания [24].

Попробую включить исследования В. В. Давыдова о видах обобщения в обучении в контекст размышлений Г. Г. Шпета, Н. А. Бернштейна, С. Л. Франка, Х. Ортеги о живом движении, живом образе, живом слове, живом слове-понятии, живом знании, обнажить корни теоретического мышления, о поиске которых заботился Давыдов. (Его как психолога всегда больше волновали проблемы происхождения психики, сознания, личности и меньше — их структура.) Надеюсь, это не принесет вреда развивающему обучению, которое ведь должно быть и развивающимся.

«Живость», на мой взгляд, характеризует содержательное обобщение и слово-понятие, являющиеся живыми органами индивида: «В своем значении понятие конкретно, когда речь идет о конкретном, абстрактно, когда — об абстрактном, обще, общно, частно, единично, — все в зависимости от того, о чем идет речь. Нужно умертвить все, чтобы понятие было мертвым. Но, пожалуй, тогда будет еще «скучнее», потому что тогда и понятий не будет. Понятие в своем семасиологическом качестве уже по существу не может быть характеризовано как «статическое» или как «отрезок». Напротив, оно принципиально динамично, как динамично значение его. Понятие здесь не «отрезок», а живой орган. Понятие понимаемое живет и движется. Любая словесная частица понимается только в связи с другими и с большим целым; это целое понимается опять в новом целом, которого оно — часть: слово, предложение, период, разговор, книга, вся речь, — здесь нет остановок для без конца углубляющегося понимания. В каждом понятии, таким образом, *implicite* — все связи и отношения того, что есть» [37, с. 303—304].

Поразительно сходство в трактовке функций понятия у Г. Г. Шпета и Х. Ортеги. Последний пишет, что «любое понятие есть в буквальном смысле орган, посредством которого мы завоевываем вещи. Только видение посредством понятий можно считать совершенным видением, ибо ощущение дает нам лишь распыленную, растекшуюся материю любого объекта, предоставляет нам впечатление о вещах, а не сами вещи» [31, с. 88—89]. Здесь замечательно то, что понятие выступает не только как прием мышления, но и как прием видения, прием выделения объекта из фона, как сказали бы гештальт-психологи.

Психологам пора бы прочертить линию от представлений А. А. Ухтомского и Н. А. Бернштейна о функциональных органах — новообразованиях, к числу которых относятся живое движение, предметное действие, интегральный образ мира, даже личность, к идеям новообразований у Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и В. В. Давыдова. Последние к числу новообразований относили обобщения, понятия, знания. Новообразование, понимаемое как функциональный орган, есть временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение (А. А. Ухтомский). Если распространить это определение и на понятие, то его можно будет рассматривать не только как ментальное образование, но и как энергичное. Когда понятие утрачивает энергичные черты, оно становится мертвым, перестает быть «живым органом индивида». Андрей Белый предупреждал: «Догмат, понятия — это очки. От живого дыхания настоящего эти очки запотевают, и в ясных понятиях мы ничего не видим» [3, с. 173]. Об этом же короче и еще более выразительно сказал В. Хлебников:

Это на око  
Ночная гроза,  
Это наука  
Легла на глаза.

Это не значит, что нужно бороться с понятиями. Например, Шпет не боролся с ними, он был за живые понятия и возражал против того, что описания могут якобы заменить логические операции с помощью строгих понятий: «Может быть, под «описанием» понимают просто образную фигуральную речь, но что мы выигрываем от такой подмены логики стилистикой? Воображают, что образная речь «богаче» логической. Но в каком отношении? Об-

разов в ней, разумеется, больше, но ведь нам важно значение, смысл, а чтобы его извлечь, нужно «перевести» образы в понятия» [37, с. 305]. Шпет, вообще, с некоторым сомнением относился к образам, хотя его собственная речь ими изобилует. Тем не менее приведенные размышления Шпета заслуживают самого пристального внимания со стороны педагогов. Педагогика мечется между наглядностью, описаниями и понятиями, логикой. При этом наглядность слишком часто оказывается лишь «впечатлением» и таковым остается. В этом «между» должно найти свое место «живое слово-понятие». Мимо этого прекрасного образа прошли теория формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теория эмпирического и теоретического обобщения В. В. Давыдова.

Не менее важен обратный «перевод» понятий в образ и перспектива формирования живого образа-понятия, а может быть, и живого действия-понятия. Вновь обращаюсь к Ортеге: «Если вернуть слову «восприятие» его этимологическую ценность — а в исходном значении данного термина содержится намек на захватывание, схватывание, — тогда понятие станет настоящим органом восприятия и схватывания вещей.

В конечном счете его назначение и сущность исчерпываются тем, чтобы быть не какой-то новой вещью, а органом или аппаратом для овладения вещами» [31, с. 88]. Добавим: не только вещами, но также значениями и новыми смыслами.

Продолжу «переключку голосов» Ортеги и Шпета: «Понимание, втягивая в сферу разума самые вещи, тем самым втягивает и присущее им чувственное содержание. Оптические и логические — формально-рассудочные — схемы оживают под дыханием разума и расцветают, становясь вновь осязательно-доступными нашему опыту, переживанию, после того как рассудок на время удалил от нас это чувственное многообразие под предлогом внести порядок в этот хаос... Величайшая углубленность интуиции разума не в том, что они якобы доставляют нас в «новый» запредельный мир, а в том, что, проникнув через все нагромождения онтических, логических, чувственных и не-чувственных форм, они прямо ставят нас перед самой реальной действительностью» [36, с. 420]. Вот и «противоядие» от запотевания понятий-очков, о котором писал А. Белый. Дыхание настоящего встречается с дыханием разума. Значит, понятие — это орудие, орган, прием, энергия познания или заблуждения, хватка ума, а рождение понятия — это схватки ума, взрыв, инсайт, радость.

Хочу обратить внимание читателя на язык, которым в начале XX в. писали поэты и ученые, правда имевшие непосредственное отношение к эстетике. Это был удивительный семантический ландшафт, общее напряженное поле мысли. Мне даже кажется, что Шпет и Ортега были знакомы. Оба накануне Первой мировой войны довольно длительное время провели в Германии. А может быть, они были знакомы с трудами романтического философа Ф. Шлегеля, писавшего, что «истинными понятиями, ведущими к знанию, могут быть названы только живые понятия, поскольку только жизнь представляет собой единство и полноту... Каждое понятие должно быть расчлененным, органическим и живым, генетическим... Оно должно охватить возникновение, развитие и вершину становления каждого предмета» [цит. по: 5, с. 35], т. е. те же корни и вертикаль, кроме того, вершину ставшего. Другими словами, живое понятие открывает путь к анализу строения того или иного предмета, явления, а если речь идет о живом — его функциональной структуры. Ссылки на генезис без анализа структуры высшей, или ставшей, формы не убедительны, отмечал Г. Г. Шпет. И тем не менее генетическая связь живого слова-понятия с предметным идеальным действием приводит к тому, что понятие, будучи брошено на поле действия, оказывается на ногах. Такое требование к науке в целом выдвигал А. Бергсон.

В чем же живость и «живая душа» живого понятия или живого слова-понятия? «Понятие, как результат, в своей концептивной форме только потому и определяется свободно от противоречия, что оно момент, покой, но противоречие в нем есть, заключено в нем имплицитно, как его потенциальная энергия» [38, с. 151—152]. Вот и еще один аргумент в пользу рассмотрения живого слова-понятия как функционального энергетического органа индивида.

Покой — это накопленная энергия, момент перехода к новому движению. Поэтому-то работа с понятиями требует полного напряжения сил сознания, понимания, творчества, с помощью которых только и возможна экспликация его виртуальных свойств.

### 3. Абстрактное, конкретное, практика?

В советское время марксистские «практики-практиканты» (как, недооценив их, полупрезрительно называл Г. Г. Шпет) постарались истребить такой стиль и тип мышления. Вместо него мы получили магические заклинания: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него (сразу, без «восхождения от абстрактного к конкретному». — В. З.) к практике». Добавлю: к ужасной марксистско-ленинской практике, содрогнувшей весь мир. Может быть, в таких заклинаниях и скрыта глубокая философия, но психология в них просматривается с трудом. Г. Г. Шпет подчеркивал, что само противопоставление абстрактного и конкретного не является безусловным. В абстрактном всегда есть остаток конкретного, т. е. того, от чего мы отвлекаемся, и этот «остаток» едва ли может быть исчерпан до такой степени, чтобы можно было дойти до нуля. «Скорее можно допустить своего рода неуничтожимый «корень» конкретности, от которого зависит и вообще определение предметности, в качестве конкретной. Нетрудно видеть, что он должен быть связан с присущей конкретному мотивацией и приводит нас к вопросу о «действительности» предмета» [35, с. 155]. Обращу внимание читателя на то, что неуничтожимость «корня» конкретности Шпет связывает с предметностью слова (и мысли), с тем, что слово несет в себе предметный смысл и чистый предметный остов, которые скрываются за оболочкой слов и логических выражений. Именно благодаря наличию во внутренней форме слова предметного остова абстракция действительности всегда остается «частью» действительности или является просто фикцией [35, с. 22].

Для марксистов-ленинцев никаких запретов, в том числе и логико-философских, не существовало. Они умудрялись уничтожать даже неуничтожимое конкретное. Нельзя было даже говорить об извлечении из абстрактного «корня» конкретности, а только об уничтожении его. Потеря конкретного в абстрактном и потеря предметного в мышлении эквивалентны потере разума. Потерявший разум, к несчастью, сохраняет рассудок. Оставшись один на один с абстрактными схемами, такой персонаж формально оперирует с ними посредством рассудка. О последствиях говорить излишне. По точному замечанию Ф. М. Достоевского, нежить — это существо рассудочное. Формальная логика «не дает выйти из плоскости рассудочного мышления, проникнуть в глубину, в интимное предмета через уразумевание этой интимности» [37, с. 29].

Э. В. Ильенков пронизательно говорил о необходимости противовеса формализму, возмнившему себя раньше времени «реальностью», о необходимости четко определять права формализма, вытекающие из его реальных возможностей, и очерчивать те сферы, которые формализму реально не подвластны. Он предпочитал, чтобы реальность конституировалась сама, как знает, ибо стихия тоже содержит в себе свой «разум» — и иногда более разумный, чем формальный [26, с. 259]. Например, разумной стихии нашего терпеливого образования удастся, правда с трудом, преодолеть бесконечные реформы и доктрины образования. Школу спасает от них ее здоровый консерватизм. Э. В. Ильенков не без влияния В. В. Давыдова и А. И. Мещерякова, работавшего со слепоглухими, неоднократно обращался к проблематике образования, заботился о том, чтобы школа действительно учила мыслить, учила фантазии и продуктивному воображению.

Психологи тратили немалые усилия, чтобы проникнуть в заключенный в абстрактных схемах смысл, одушевить его. Удавалось это далеко не всем. Сказывалось гипнотическое влияние марксистских гносеологических постулатов и формул. Они служили оправданием исторической неизбежности отрыва теоретического мышления от практической деятельно-

сти, связываемого с возникновением разделения труда. В то же время их возможное слияние относилось в неопределенное коммунистическое далеко, в котором, по словам Маркса, не нужны будут никакие «сложные фокусы рефлексии» [29, т. II, с. 87—88, 117]. Отсутствие простых ли, сложных ли фокусов рефлексии вкупе с уничтожением в абстрактном «корня» конкретности и предметного смысла есть отчетливый признак патологии мышления. С этой точки зрения непростительным для психолога звучит утверждение: «Теоретическое мышление отдельного человека не нуждается даже в отправной предметно-чувственной основе, которая может быть представлена в его голове в отраженной идеальной форме — в виде знаний и абстрактных понятий» [29, с. 117]. Делаемые автором оговорки по поводу практики как основы и критерия истинности результатов теоретического мышления обесцениваются тем, что этот, с позволения сказать, критерий может стать действительным спустя многие десятилетия и даже столетия: «Пока солнце взойдет, роса очи выест».

Между прочим, показательна самооценка (рефлексия), данная Марксом собственному мышлению. В письме Кугельману он писал, что любые абстракции ему даются очень легко, но простейшая техническая реальность дается труднее, чем самому большому тупице. Понимая это, он должен был ограничиться написанием «Капитала» и не писать «Манифест». Почти столетняя практика «научного коммунизма» показала, что это было бы разумнее. Значит, абстрактное, теоретическое мышление не всегда благо. К нему желательно иметь голову на плечах. Это хорошо понимал Ф. М. Достоевский. Приведу характеристику Ставрогина — персонажа романа «Бесы», данную Леонидом Гроссманом: «Ставрогин — воплощение исключительной умственной мозговой силы. В нем интеллект поглощает все прочие духовные проявления, парализуя и обеспоживая всю его душевную жизнь. Мысль, доведенная до степени чудовищной силы, пожирающая все, что могло бы рядом с ней распуститься в духовном организме, какой-то феноменальный Рассудок — Ваал, в жертву которому принесена вся богатая область чувства, фантазии, лирических эмоций, — такова формула ставрогинской личности... Перед нами гений абстракта, исполин логических отвлечений, весь захваченный перспективами обширных, но бесплодных теорий»<sup>2</sup>.

Здесь ключевое слово — «Рассудок». При всей гениальности рассудка Ставрогина он сам лишен мироощущения, ощущения реальности, жизни, которые характеризуют естественные способы мышления всякого жизненно ощущающего человека, человека, не «рвущегося к власти» ради самой власти.

Благодаря помощи Э. В. Ильенкова В. В. Давыдову удавалось одушевлять абстрактные схемы. Я до сих пор не могу решить, «вычерпывал» ли он смысл из этих формул или «вчитывал» свой собственный. В. В. Давыдов умел формировать у школьников живые понятия, но не умел так ясно и красиво, как Шлегель, Ортега, Шпет, формулировать требования к ним, определять их. Он предпочитал академическую сухость, строгость и испытывал недоверие к романтической мысли. Устная речь Давыдова была свободнее. Полностью раскрепощался он лишь в учительской аудитории. Порой учителям трудно было узнать любимого ими Василия Васильевича в ученых трудах В. В. Давыдова.

Поясню понимание марксистских формул Шпетом, хотя у меня нет никакой уверенности, что он знал об их существовании. Шпет различал рассудок и разум, но не был сторонником их резкого противопоставления, так как сама жизнь объединяет эти процессы в живом слове-понятии. Таким же образом в живом действенном символе объединяются вещь и идея. Подобный взгляд направлен против интуитивизма А. Бергсона, против экспансии интуиции на территорию разума, против его упрощения и обеднения. По мнению Шпета, реалии жизни, бытия сопротивляются этому. Именно в бытии, считает он, находит идеальное и свой источник, и свое продолжение. Это вытекает из культурного рассмотрения понятия

---

<sup>2</sup> Гроссман Л. Достоевский. 2-е изд. М., 1965. С. 450



«интеллект». Распространенные жалобы на формализм рассудочного познания и более или менее истерические призывы «преодолеть» его основываются на поверхностном знакомстве с традициями исследования интеллекта. По его мнению, с давних времен философы различали «высокую» и «низкую» формы интеллектуальной деятельности. Под «низкой» они понимали формально-рассудочную деятельность, а под «высокой» — собственно разумную, сближающуюся по механизмам с чувствами. Таким образом, в этих формах как бы противопоставлялись дискурсия и интуиция. Шпет уверен в том, что интуиция неотделима от дискурсии как в «высших», так и в «низших» формах интеллекта. А указанное противопоставление имеет видимость оправданного только тогда, когда на деле противопоставляется процесс постижения, познания и процесс логического изложения, доказательства, передачи познанного другим. Все это было бы, действительно, оправдано, если бы логическое не принималось за историческое. Не только принималось, но и выдавалось за историческое, а потом ломало и корежило историю...

Дискурсия, по Шпету, есть не что иное, «как та же интуиция, только рассматриваемая не в изолированной отдельности каждого акта, а в их связи, течении, беге. Истинно только то в указанном противопоставлении, что формализм рассудка имеет дело с данностью абстрактной, тогда как умозрение разума существенно направляется на предметность конкретную» [36, с. 415]. Хочу обратить внимание на удивительную чувствительность Шпета к языку: умозрение разума. В этом словосочетании подчеркнута способность разума к созданию картины мира, к оперированию образами, о которых речь будет ниже.

Предваряя дальнейшее, скажу, что вернее всего рассматривать рассудок и разум как взаимодополнительные приемы интеллекта. Безрассудный разум и неразумный рассудок одинаково ущербны. И вместе с тем между ними есть реальное противоречие, которое полезно держать в сознании. Слишком много разума не бывает, а головные рассудочные решения опасны. Не стану отождествлять и вместе с тем не могу не отметить близость трактовки рассудка и разума Г. Г. Шпетом и эмпирического и теоретического мышления В. В. Давыдовым, равно как и оценки формализма рассудка Э. В. Ильенковым. Они все шли к пониманию конкретного в мышлении и остерегались дурной практики. Можно спорить по поводу близости трактовок рассудка и эмпирического мышления, о чем будет разговор ниже, но то, что трактовка В. В. Давыдовым теоретического мышления постепенно приближаюсь к характеристикам разума, дававшимся Г. Г. Шпетом, несомненно. В. В. Давыдов шел от Гегеля и Маркса и их интерпретации Э. В. Ильенковым. Согласно Гегелю, «только конкретное истинно, абстрактное не есть истинное». В свою очередь, «конкретное есть единство различных определений, принципов. Для того чтобы последние достигли полного развития, чтобы они выступили определенно перед сознанием, они должны быть сначала установлены отдельно» [32, с. 13]. Согласно Гегелю, такое единство есть имманентный переход одного определения в другое, в котором обнаруживается, что эти определения рассудка односторонни и ограничены. Значит, путь к истине труден и долог, «конкретная истина не есть непосредственный результат познания; она представляет собой процесс установления и органического объединения различных сторон познаваемого объекта» [32, с. 13]. На этом пути выполняют свои функции эмпирическое мышление, рассудок и его формально-логические схемы, теоретическое мышление, разум. Итогом этого пути может быть даже «усмотрение истины», ее созерцание. Опасно, когда они разъединяются. «Кто мыслит абстрактно? — Необразованный человек, а вовсе не просвещенный», — говорит Гегель. И он же утверждает, что «все заблуждения происходят от того, что мыслят и действуют согласно конечным определениям» [цит. по: 1, с. 78—79].

#### 4. Эмпирическое и теоретическое мышление, практический интеллект?

Получение и использование чувственных данных людьми, владеющими речью, В. В. Давыдов называет эмпирическим мышлением [12, с. 104]. Следовательно, в эмпирическом мышлении соединяются живые впечатления с живым словом, что философы определяют как единство чувственного и рационального. Это не так мало, поскольку перед человеком в «рациональном виде может выражаться непосредственная внешняя сторона действительности, ее наличное бытие» [12, с. 104]. Заметим пока, что, несмотря на опосредствованность эмпирического знания словом, В. В. Давыдов называет его непосредственным. Оно непосредственно и в том смысле, что дает лишь знание «внешности» бытия, правда, в его качественно-количественной определенности. В. В. Давыдов предупреждает, что существует общая проблема соотношения рассудка и эмпирического мышления, поскольку рассудок имеет, видимо, большее приложение, чем та область, которая обозначается эмпирическим мышлением. Но оно обладает основными чертами рассудочной деятельности и не выходит за ее пределы. Автор даже усиливает сказанное, называя эмпирическое мышление рассудочно-эмпирическим [12, с. 90]. Здесь, мне кажется, В. В. Давыдов принижает значение эмпирического мышления, которое обладает свойствами предметности и, судя по даваемым ему характеристикам, подобно практическому интеллекту.

Я хочу лишь сказать, что эмпирическое и практическое мышление не лишены разумного содержания. Последнее присуще и действию. А. В. Запорожец усматривал разумное содержание в том, что ребенок начинает относиться к одному предмету через другой предмет, через другого человека, т. е. когда отношение ребенка к цели не прямое, а опосредствованное его отношением к другим людям, к другим предметам. Поэтому всякое интеллектуальное действие есть действие двухактное в том смысле, что одно действие служит целью для другого. Первое подготовительное действие (или операция) изменяет содержание деятельности, вводит новые стороны действительности в области активности субъекта, самим фактом своего возникновения создает у него новый орган, а следовательно, меняет и его самого, и его потребности. Замечу, что создание нового органа — это и есть развитие. И далее следует замечательная характеристика разумного (не рассудочного!) действия: «Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части — теоретическую и практическую: осмысление задачи и ее практическое решение. Важно отметить, что первоначально эта первая, теоретическая часть совершенно лишена того внутреннего, идеального характера, которого она достигнет впоследствии с помощью речи в рассуждении (я бы только не отрицал ее внешнего идеального характера. — В.З.). И цели ее предметны, и способы ее практические, она теоретическая лишь по содержанию... Итак, само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия. Но изменение мышления и его развитие происходят как раз на втором акте, ибо понятие, которое здесь возникло или которое было применено, привлечено к решению задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменение» [15, с. 198—199]. Б. М. Теплов, анализирувавший практический интеллект, также не отказывал ему в «теоретичности». В замечательной статье «Ум полководца» он пишет: «В жизни мыслят не только теоретики» [33, т. I, с. 223]. Подобно А. В. Запорожцу, он отмечал, что работа теоретического ума сосредоточена преимущественно на первой части целостного пути познания, тогда как работа практического ума сосредоточена на второй части этого пути познания [33, т. I, с. 225].

Напомню, что и А. В. Запорожец назвал понятие орудием. Орудием схватывания отношений между вещами, возможно, и между действиями или актами внутри целого действия. Хотя А. В. Запорожец не использует термин «живое понятие», но реально на ряде примеров он показывает возникновение живого действия — понятия. Существенно также, что он выделяет в действии теоретическую часть. Строго говоря, это, конечно, пра- или прототеоретическая, но, несомненно, разумная часть или разумное содержание действия. Я привел размышления А. В. Запорожца не для того, чтобы на их основании вовсе отрицать оппози-

цию: эмпирическое — теоретическое мышление. Однако ее абсолютизация принижает достоинства, которыми обладают эмпирическое мышление и практический интеллект.

Не буду также возражать против того, что эмпирическое мышление может быть рассудочным. Не в меру распространены случаи эмпирического манипулирования абстракциями, конечными определениями. «Игра» эмпирического мышления с теоретическими понятиями, которая наблюдается в околонуточных и научных кругах (границы между ними становятся все более условными), напоминает «Мартышку и очки». Примером могут служить нейролингвистические программисты, которые не знают ни нейронауки, ни лингвистики, ни программирования, но хорошо знают человеческие слабости. Наряду с этим есть до-теоретическое (в строгом смысле слова «теория») живое, предметное эмпирическое мышление, приводящее не к фиктивным, а к вполне ощутимым результатам, например к созданию предметных, операциональных, перцептивных и аффективных значений, без которых не могут возникнуть значения концептуальные, т. е. понятия. Другими словами, не сможет возникнуть теоретическое мышление *per se*.

В. В. Давыдов разворачивает драму возникновения и развития теоретического мышления, которое, в отличие от эмпирического, дает знание не о единичном бытии, а об области взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему, дает знание внутренних, существенных зависимостей, которые непосредственно наблюдаться не могут, так как они не даны в наличном, ставшем, результирующем и расчлененном бытии [12, с. 108—109]. «В теоретическом понятии, в отличие от эмпирического, не заключено нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживаются взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении» [12, с. 109]. Именно эту целостность Давыдов называет конкретным, «единством многообразного». (Ср.: О. Манделштам: «множественное единство организма», которое есть образец для живого понятия!) Важнейшее свойство теоретического мышления состоит в том, что оно опосредует созерцание данного во всей его конкретности и взаимосвязанности. Главным в приведенных высказываниях В. В. Давыдова является то, что теоретическое понятие — это система в ее становлении. Строго говоря, это уже и не система, не конечное определение, с которым связаны триумфы и беды рассудка. Понятие в его становлении — это живое, развивающееся понятие. Оно требует развертывания, интерпретации, конкретизации. Поэтому оно средство и цель развивающегося обучения. Согласно Л. С. Выготскому, обучение делает один шаг, а развитие — два. Живое слово-понятие или живой образ-понятие (например, планетарная модель атома или двойная спираль генетического кода) имеют достаточное число степеней свободы, что позволяет сделать большее число шагов в их понимании и, соответственно, в развитии мышления.

К характеристике теоретического мышления следует добавить кантовскую способность суждения, представляющую собой звено, опосредующее взаимоотношения рассудка и разума: «Если рассудок есть способность [давать] правила, а способность суждения — способность находить особенное, поскольку оно подходит под правило, то разум есть способность выводить особенное из общего и это особенное представлять по принципам и как нечто необходимое. Таким образом, разум можно определить как способность судить по основоположениям и (в практическом отношении) поступать по ним. Для каждого морального суждения... человек нуждается в разуме и не может полагаться на постановления и общепринятые обычаи» [27, т. 6, с. 438]. К сожалению, реальность слишком часто такова, что в разуме человек на «постановления и общепринятые обычаи» полагаться не может, а в поведении — должен. Отсюда наша вечная национальная проблема (или болезнь?) — «тайная свобода».

Если теоретическое мышление рассматривать вместе со способностью суждения, то оно приобретает черты поступающего мышления в смысле М. М. Бахтина. А от поступающего мышления один шаг к поступку, рождающему личность. Самостоятельность в мышлении — необходимое условие самостоятельного и ответственного действия. Разумеется, зависи-

мость здесь взаимная. Ставшая личность, в свою очередь, взрывается поступком. Теория развивающего образования не чужда такому ходу мысли. Особое место в ней занимает рефлексия (рефлекс = и = Я), анализ которой я оставляю за пределами изложения. Читателя, интересующегося взаимоотношениями рассудка и разума и их отношением к рациональности, отсылаю к книге Н. С. Автономовой [1]. Он найдет там и замечательное (самокритичное?) высказывание К. Маркса о том, что «разум существовал всегда, только не всегда в разумной форме» [1, с. 98].

Понимание сути различий между рассудком и разумом является основополагающим не только для науки, но и для образования. Мир, расчлененный на учебные дисциплины, дидактичен, но нежизнеспособен, его освоение делает мышление ученика рассудочным, но не разумным в том самом смысле, который имели в виду Г. Г. Шпет и В. В. Давыдов. Главное отличие разума от рассудка — в его наполненности действительностью. Если рассудок, имея целью внести ясность и порядок в мир, на самом деле лишь удаляет нас от него, разум оживляет формально-рассудочные схемы данными опыта, придает рассуждению жизнеспособность. Мир представляется рассудку в разложенном на классификационные «полки» виде, и это имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В условиях длительной стабильности мира такое представление дает человеку достаточно надежную систему отсчета в нем — и в этом положительная сторона рассудка. Но в быстро изменяющемся мире жесткая система классификационных «полок» обречена. Более того, величина интеллектуального и даже личностного кризиса, который ожидает человека при серьезных подвижках в мире вокруг него, прямо пропорциональна «жесткости» и упорядоченности сформированного у него рассудочного образа мира.

Разум формирует иной образ мира: динамичный, без жестких границ между предметными областями, опирающийся на связи научных данных с культурными традициями, объединяющий знания и чувства. Если рассудок апеллирует лишь к области значений, в попытках навести там порядок, то разум затрагивает все слои и все образующие сознания. К ним относятся бытийный слой, образуемый биодинамической, чувственной и аффективной тканью, рефлексивный слой, образуемый значениями и смыслами, и духовный слой сознания, образуемый взаимоотношениями «я — ты» [18, 19]. Разум подкрепляет жизнеспособность осваиваемых знаний вместе со всей структурой сознания и деятельности человека. Поэтому для построения образования, основанного на разуме, предметно-содержательных принципов мало. Должна быть затронута вся структура сознания учащегося и его личность.

## 5. Некоторые напоминания

Меня давно удивляют нескончаемые разговоры о содержании образования. Их даже нельзя назвать дискуссиями, так как об этом, в принципе, нельзя договориться, идя от абстрактных представлений о знании. Сегодня в научном знании глубина цитирования — 7 лет.

В 10 — 12-летней перспективе школьного образования «вчерашний день еще не родился». К разумному определению содержания образования нельзя прийти, идентифицируя себя лишь с наукой, социумом, органами образования, приемными комиссиями вузов, армией и т. п. Необходима идентификация с учащимися. Поэтому ориентация на теоретическое мышление, рефлексию, учебную деятельность, живое, личностное знание, сочувственное понимание (по М. М. Бахтину) не имеет разумной альтернативы. Проблематика развивающего обучения, связанная с именами Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, идет этими путями. Они как бы предвидели нынешнюю социальную ситуацию развития и загодя готовились к ней. Сегодня рассчитывать на появление разума у старших поколений не приходится. Мой учитель — выдающийся детский психолог А. В. Запорожец — говорил, что воспитание после 12 — 14 лет — дело достаточно безнадежное. Назывались и более ранние сроки. Пределом мечтаний может быть лишь помощь или хотя бы невмешательство властей пре-

державших в дела учительские, связанные с поиском путей развития мышления у детей. 40 лет назад, когда Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов начинали работу по развитию теоретического мышления у детей, это был акт гражданского мужества, ибо развитие теоретического мышления есть пробуждение и развитие сомнения, а соответственно, и разума, избытка которого, к сожалению, не наблюдается ни в каком обществе. Им повезло, что власти спохватились лишь 20 лет спустя. В начале 80-х гг. была сделана попытка запретить работы по развивающему обучению. Ученые устояли, но ущерб был огромен. Смешно и грустно вспоминать, как командированные Академией педагогических наук СССР в школу № 91 (Москва) взрослые дяди и тети хищно рыскали (а некоторые — трусливо мышковали) по партам младших школьников в поисках учебных пособий по развивающему обучению. Об этом приходится напоминать, так как и сейчас школа не гарантирована от очередных всплесков «административного восторга».

У меня имеются непосредственные впечатления от развивающего обучения и его эффектов. Волею судеб, а скорее волею Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, мой сын — Саша Зинченко учился в 91-й школе, и я в качестве бывшего ученика Д. Б. Эльконина, друга, коллеги В. В. Давыдова, а главное — в качестве заинтересованного отца часто бывал в школе и в находившейся при ней лаборатории, наблюдал за отношением учителей к сотрудникам лаборатории и ее руководителям, а в своем доме наблюдал за личностным ростом, развитием сына и его одноклассников. Обучение действительно оказалось развивающим. Правда, «фронт развития» был очень неровным. В чем-то обучение (в соответствии с теорией) делало один шаг, а развитие — два-три, в чем-то обучение делало десять шагов, топталось на месте, а о развитии говорить и вовсе не приходилось. Например, новая методика обучения письму «сформировала» у сына такой почерк, который Саша исправил, лишь начав пользоваться компьютером. В обучении цветокомпозиции были получены замечательные результаты, которые себя тут же исчерпали. Во многом наблюдались эффекты скрытого, или, как говорили необихевиористы, латентного, обучения, которое проявляло себя спустя годы. Главный итог я видел не в предметном обучении, не в полученной сумме знаний, которая всегда недостаточна и сомнительна (стенания о кризисе знания раздаются все чаще), а в формировании установки на понимание, обеспечивающее произвольное запоминание, а не на произвольное запоминание и заучивание в формировании приемов учебной деятельности (которая, согласно В. В. Давыдову, посредством рефлексии внутренне связана с теоретическим мышлением) и, если можно так выразиться, в снятии барьеров перед учением, задачей, пониманием, учителем, экзаменатором. Это закладывало основания будущей самостоятельности, веры в себя, в свои собственные силы и личностного роста.

Забавным доказательством того, что Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову действительно удавалось формировать в первых классах начала теоретического мышления, были недоразумения, возникавшие между детьми и учителями при переходе в V класс. Дети отказывались усваивать новые знания неизвестного им происхождения. Они требовали ответа на вопросы, откуда это известно, почему так происходит и т. п. Не все учителя средней школы были готовы к этому, некоторые жаловались В. В. Давыдову на избыточную любознательность детей. Были случаи даже ухода, бегства от маленьких теоретиков. Такие учителя не поддавались развивающему обучению со стороны детей.

Атмосфера в школе была замечательной. Многие выпускники не только сохраняют о ней добрую память, но навещают ее, приходят на первый звонок 1 сентября. Эмигрировавшие выпускники приглашают в гости и радушно принимают своего в высшей степени требовательного учителя математики В. М. Сапожникова, которого связывали с В. В. Давыдовым дружеские отношения.

Позднее я назвал систему Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова психологической педагогикой. К моему искреннему удивлению, В. В. Давыдов не спорил с этим. Согласился он и с тем, что для развивающего обучения важно не столько определение «нормы развития», сколько

понимание «развития как нормы». Между прочим, это не только точнее, но и труднее, поскольку требует учета зоны (лучше бы горизонта) ближайшего развития и ее целенаправленного расширения, а то и построения. Построение перспективы ближайшего развития есть открытие знания о незнании и превращение его в один из мотивов учебной деятельности, а затем и этой деятельности в мотив. Знание о незнании — это не вполне определенная идеальная форма, которую хочется на себя примерить, а затем, может быть, и надеть.

## 6. Живое знание — путь к смыслу и разуму

В перспективе развития образования достойное место должно занять живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию [21]. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие. Почему именно живое знание? Живое знание — это неотъемлемое свойство живой жизни, и вместе с тем живое знание — это устремление к ее пониманию.

Живое знание представляет собой своего рода интеграл (суперпозицию) различных видов знания: знание до знания, институционализированное знание, знание о знании — и незнания: незнание своего незнания, знание о незнании [21]. Есть слишком много вещей, которые подвластны только живому знанию и не подвластны рассудку, сопротивляются концептуализации, конечным определениям. «Сущее не делится на разум без остатка», — сказал Гёте. Даже на разум, не говоря о рассудке, которому сущее чуждо. Когда мы прибавляем эпитет «живое» — это знак того, что мы не в состоянии дать строгого определения предмета. В. И. Вернадский говорил, что он не знает, чем живое вещество отличается от неживого, но, различая их, никогда не ошибается. Это же относится к живому движению, живому образу, живому слову, живому символу, живой мысли, живой душе, живому человеку, наконец.

Как в абстрактном имеется (должен быть!) неуничтожимый корень конкретности, так и в живом, в конкретном имеется рационально несхватываемый остаток, «корень» жизни. Не этот ли нерационализируемый остаток О. Мандельштам называл «зарядкой бытия», «трансцендентальным приводом»? И об этом остатке нужно знать. Такое знание о незнании — не только мотив к расширению и углублению знания о живом, но и преграда против безрассудства, дерзости, самонадеянности, гордыни. Я без большого труда представляю себе выражение лиц руководителей образования по поводу того, что в программы и образовательные стандарты нужно включать знания о незнании.

В живом знании слиты значение и укорененный в бытии личностный, эффективно окрашенный смысл. От характеристики смысла как бытийного и ненаблюдаемого образования имеется ход к проблеме Смысла жизни (бытия), который полностью невыразим в значениях. В то же время каждая не пустая мысль, если такова возможна, есть, по словам Г. Г. Шпета, мысль о смысле. Поэтому-то мысль предметна, бытийна. Иначе говоря, понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека (эта мысль формулировалась Г. Г. Шпетом), а понятие значения — подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. В принципе, в этих мыслях нет ничего нового. Но, будучи высказаны по поводу сознания, они не замечались педагогикой, которая строила образовательные программы почти исключительно на фундаменте институционализированного знания, значения, понятия.

Как образованию нужно живое слово, так и психологии нужно живое знание. У нее ведь тоже есть свои очки — понятия, концептуальные схемы, теории, методы... Поэту трудно явить в слове образ мира. Психологу не проще явить в слове образ человека, а читателю — прийти от слова к образу, если он хочет узнать себя в описаниях психологов. Хорошо бы и

учащемуся узнавать себя в рассказах учителя, который является носителем и источником живого знания. Максималист в области философии педагогики, Г. Г. Шпет говорил, что в философии учитель обучает ученика не новым словам, а постижению им собственных мыслей. Не уверен, что эта максима распространяема на школьное образование, но что оно должно давать живое знание о человеке, о душе и духе, я не сомневаюсь. На первых порах оно должно хотя бы ориентироваться на целостную человеческую душу со всеми ее атрибутами, т. е. на познание, чувство и волю. Действительным и недостижимым идеалом является «школа равновесия души и глагола» (М. Цветаева). «Глагол», как и логос, — это ведь и слово, и действие. Профессионал педагог, как и профессионал психолог, в принципе, не могут ориентироваться на какую-либо одну сторону души, которая вся есть «дар моего духа другому» (М. М. Бахтин).

Ни разума, ни чувственного жара  
Мы не отвергнем.  
Оба этих дара умножим мы —  
Творцы живых легенд.

*Р. М. Рильке*

Преподавание без души иссушает душу и педагога, и ученика:

Нам вовсе не так уж уютно  
В мире значений и знаков.

*Р. М. Рильке*

Равным образом, наука, исследующая разум и оставляющая за рамками изучения дух, не имеет шансов разобраться и в разуме. Максимум, на что она способна, — это прийти к искусственному или, что то же самое, к «инвалидному» интеллекту, поскольку она игнорирует действительную природу разума. Ибо разум есть реализация духа. Так же и культура, которой Шпет дал афористическую характеристику: «Культура — это культ разумения», это рождение, преобразование и возрождение духа: «Только дух в подлинном смысле реализуется, — пусть даже материализуется, воплощается, воодушевляется, т. е. осуществляется в той же природе и душевности, но всегда возникает к реальному бытию в формах культуры. Природа просто существует, душа живет и биографствует, один дух наличествует, чтобы возникнуть в культуре, ждет, долго терпит, надеется, все переносит, не бесчинствует, не превозносится, не ищет своего... Дух — не метафизический Сезам, не жизненный эликсир, он реален не «в себе», а в признании. «В себе» он только познается, он только идея. Культура, искусство — реальное осуществление, творчество. Дух создается. Без стиля и формы — он чистое и отвлеченное небытие... Дух ждать не устанет, он переждал христианство, переждет и теперешний послехристианский разброд. Но мы-то сами, конечно, уже устали. Недаром умы наших современников иссушаются восточной мудростью, недаром нас оглушает грохот теософической колесницы, катящей жестокою Кали, недаром беснуются ее поклонники, душиатели разума. Это их последнее беснование» [36, с. 359] Пожалуй, нельзя согласиться лишь с последней фразой. Еще многие десятилетия продолжалось беснование идеологии, которая иссушала умы, душила разум и жизнь.

Живое знание строится на связи образования, науки и искусства. Искусство на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого. Но главное даже не в этом. Искусство порождает иное знание. Наука расчленяет, анатомирует, дробит мир на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину. Особенно она преуспела в своей дезинтегративной деятельности, изучая человека. Искусство же сохраняет мир целостным. Оно постоянно напоминает науке о существовании целостного, неосколочного мира. Такие напоминания адресованы и образованию, однако педагогика далеко не

всегда чувствительна к ним, а порой проявляет извращенно-бюрократическую чувствительность. Чего стоит «Стандарт по области искусств», вызывающий ассоциации с «Приказом по армии искусств»? Тем не менее мне кажется, что именно с проникновением в сферу искусства, в его человеческое содержание будет связан решающий шаг в развитии развивающегося образования и его духовной составляющей. Сошлюсь на авторитетное мнение В. В. Набокова, писавшего об уникальности русской литературы: она несет правду и создана воображением, управляемым поисками истины. «Русская истина не очень приятный спутник: это не каждодневная правда, а воистину бессмертная Истина, которая есть сама душа всего того, что истинно. И если Истину удастся отыскать, она придает творческому воображению блеск и величие. Ни один писатель не сумел так сочетать творческую истину и образы людей, как это сделал Толстой в «Войне и мире». Сам Толстой в этой книге невидим. Подобно Богу, он везде и нигде» [11, с. 208—209]. Русские философы такую Истину называли Живой Истиной, а обладание ею — Живым Знанием.

В последние годы своей жизни В. В. Давыдов все больше внимания уделял эстетическому воспитанию, психологии эмоций, аффектов. К сожалению, аффекты — это слишком опасная для жизни психологов тема. Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов начинали ею заниматься, и смерть обрывала эти занятия. Связь эстетического и «разумеющего» сознания весьма существенна: «Эстетические формы и категории не суть формы и категории бытия как такого, но они идеализируют бытие эмпирическое и, наоборот, делают чувственно-наглядным бытие идеальное. Эстетическое по форме так же посредствует между чувственным и идеальным, как смысловое посредствует между эмпирическим и идеальным по содержанию. Соответственно эстетическое сознание корреспондирует с сознанием „разумеющим“» [36, с. 433]. Указанная связь усиливается еще и тем, что образ выступает в качестве орудия как художественного, так и научного творчества.

В свете приведенных выше размышлений Г. Г. Шпета, Х. Ортеги, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца можно было бы сделать еще один шаг. Любое понятие, будь оно эмпирическим обобщением или теоретическим, если оно усвоено, становится живым органом.

Понятие, усвоенное на эмпирическом уровне, обеспечивает непосредственное рациональное восприятие «внешности» наличного бытия, мира, реальности и т. п. Надо ли говорить, что внешность обманчива? Например, мимикрия распространена среди людей не меньше, чем в растительном и животном царстве. Понятие, усвоенное на теоретическом уровне, обеспечивает столь же непосредственное восприятие, созерцание «внутреннего» в этом же наличном бытии. Созерцание как итог теоретического мышления — это видение изнутри, инструментом которого является живое слово-понятие. Конечно, по своему происхождению видение извне в эмпирическом мышлении опосредовано словом, а видение изнутри в теоретическом мышлении опосредовано словом-понятием. Однако в своих сложившихся, ставших формами они непосредственны. Как непосредственно одноактное, симультанное восприятие, являющееся на деле итогом перцептивного научения [16], так непосредственно усмотрение смысла и природы вещей, являющееся на деле итогом длительного духовного и интеллектуального развития.

Расскажу о замечательном пути к живому слову-понятию и живому образу-понятию, который был описан в Завещании японского художника Катсусико Хокусаи (1760—1849). В предисловии к «100 видам Фудзи», написанном за 15 лет до смерти, мы читаем: «С 10 лет мной овладела мания зарисовывать формы предметов. К возрасту 50 лет я опубликовал бесчисленное количество рисунков, но все, что я сделал до 70 лет, не стоит считать. Только в возрасте 73 лет я понял приблизительно строение истинной природы, животных, трав, деревьев, птиц, рыб и насекомых. Следовательно, к 80 годам я достигну еще больших успехов; в 90 лет я проникну в тайны вещей, к 100 годам я сделаюсь прямо чудом, а когда мне будет 110 лет, то у меня каждая точка, каждая линия — все будет живым. Я прошу тех, кто проживет столько же, как я, посмотреть, сдержал ли я свое слово. Написано в возрасте 75 лет



мною, некогда Хокусаи, теперь Такуо Родзин, стариком, одержимым рисунком (одержимым манией рисовать)» [цит. по: 14, с. 123]. Это, конечно, удивительная и поучительная самооценка собственной самореализации, как сказали бы гуманистические психологи. Художник очертил путь от живого живописного действия к живому образу-понятию, а от него к тайнам вещей и даже, возможно, к живому слову-понятию. Твердо можно сказать, что художник обрисовал свой путь к живому знанию. П. Валери предполагал нечто подобное: «Есть огромная разница между тем, как видишь предмет без карандаша в руке, и тем, как видишь его, рисуя.

Выражаясь точнее, мы видим две абсолютно разные вещи. Даже самый привычный для глаза предмет совершенно меняется, когда мы пытаемся нарисовать его: мы замечаем, что не знали его, что никогда его, в сущности, не видели. До сих пор наш глаз довольствовался ролью посредника» [6, с. 313]. Далее Валери говорит, что такое видение, даже очаровывая нас, упраздняет предмет самим фактом его использования. Рисунок с натуры сообщает взгляду известную власть. «Я не могу уточнить свое восприятие вещи, не обрисовав ее предположительно, и я не могу ее обрисовать без целенаправленного внимания, которое явственно преобразует то, что, казалось, я всегда видел и великолепно знал. Я обнаруживаю, что не знал того, что знал прекрасно» [6, с. 313]. Об этом же писал В.В. Давыдов, анализируя процесс превращения материального в идеальное в постоянно воспроизводящейся деятельности. В исследовании с В. П. Андроновым они прекрасно продемонстрировали возникновение идеального действия, обеспечивающего это превращение (см. выше).

В этом смысле воспроизводящаяся деятельность является вполне производящей. Она производит не только свое идеальное, если угодно, субъективное. Она производит собственное действие или как минимум собственную часть совокупного действия ребенка со взрослым (Д. Б. Эльконин). Только внешнему наблюдателю может казаться, что ребенок повторяет действия взрослого. Строго говоря, даже сам взрослый не может одинаково воспроизвести свое собственное действие. Он каждый раз заново производит его. Так же и ребенок. И в этом произведении появляются элементы рефлексии, зарождается собственное Я. Не хотелось бы произносить противное слово «субъект», особенно применительно к ребенку.

Вернемся к Хокусаи. Он совершенно напрасно пренебрежительно отозвался о сделанном до 70 лет. К. Маркс сказал бы, что у него сформировались органы чувств — теоретики, Г. Ф. Гельмгольц — бессознательные умозаключения, а Г. Г. Шпет — поэтические органы чувств. М. К. Мамардашвили назвал бы происходящее семиотическим вывихом.

Если, согласно Шпету, слово — это архетип культуры, то совокупное предметное действие — ее генотип и фенотип одновременно. Раз оно предметно (в философском понимании предмета), то, по определению, идеально. Идеальное может обнаруживаться и проявлять себя в живом действии-понятии, в живом образе-понятии. М. К. Мамардашвили назвал бы такое «невербальным внутренним словом». Но, конечно, наиболее отчетливо идеальное обнаруживает себя в живом слове-понятии.

Живое слово-понятие — прерогатива разума. Оно не просто «объем» для некоторого содержания, пусть даже с открытыми валентностями для связи с другими понятиями, или так называемая система. Оно принципиально неисчерпаемо и, как настоящее произведение искусства, недосказанно. В нем есть напряжение и потенциал для роста и развития. Мало этого. Оно, как и культура, — приглашающая сила, требует обсуждения, понимания и развития: «...слово-понятие для нас не только «объем» и «класс», но также знак, который требует понимания, т. е. проникновения в некоторое значение, как бы в «интимное», в «живую душу» слова-понятия. Говоря еще иначе, слово-понятие, терминированное слово требует интерпретации» [36, с. 310].

Думаю, что подобные попытки соотнесения идей В. В. Давыдова с другими традициями, отличающимися от гегелевско-марксовской, будут полезны для развития как теорий форми-

рования умственных действий и понятий, так и для теории учебной деятельности, если их последователи попытаются ответить на вопрос: «Как понятие становится орудием жизни, а не уничтожения ее?» [35, с. 122]. Подобный вопрос спустя 60 лет поставил А. Н. Леонтьев. Обсуждая равнодушие и «психологизацию» значений (понятий), т. е. жизнь в человеке, их человеческое бытие, он спрашивает: «Как они, получая личностный смысл, становятся орудием пристрастности жизни?» [29, т. 2, с. 241].

Видимо, ответ на него зависит от того, орудием какого мышления станет то или иное понятие. Рассудок его засушит, а разум — оживит, обнаружит глубину, корни и вертикаль, внесет в него четвертую координату, координату времени, сделает его хронотопическим, проанализирует последствия его развертывания и реализации в будущем, в вечности. Понятие, как и проблему, мало обдумывать, его нужно додумывать до мыслимых пределов, вплоть до вытекающих из него следствий. Не буду петь осанну разуму, остановлюсь на Рассудочном мышлении, одной из разновидностей которого является мышление проективное, или технократическое. Я, конечно, понимаю, что технократическому мышлению цивилизация обязана многими своими триумфами, но оно же породило многие глобальные проблемы современности, для решения которых требуются разум, желание и воля.

## 7. Технократическое мышление

Технократическое мышление не является обязательной и неотъемлемой чертой представителей науки вообще и технического знания (инженерии) в частности. Оно может быть свойственно и политику, и полководцу, и представителю искусства, и гуманитария, и, к несчастью, деятелю образования.

Существенной особенностью технократического мышления является взгляд на человека как на обучаемый программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности. Технократическое мышление весьма неплохо программирует присущий ему субъективизм, за которым, в свою очередь, лежат определенные социальные интересы. Связь «программирования» поведения и деятельности личности с ее бездуховностью превосходно показал Ф. Искандер в небольшом эссе, посвященном пушкинскому «Моцарту и Сальери»:

«Корысть Сальери заставила его убить собственную душу, потому что она мешала этой корысти. В маленькой драме Пушкин провел колоссальную кривую от возникновения идеологии бездуховности до ее практического завершения. Отказ от собственной души приводит человека к автономии от совести, автономия от совести превращает человека в автомат, автоматизированный человек выполняет заложенную в него программу, а заложенная в него программа всегда преступна. Почему всегда? Потому что преступная корысть убивала душу человека для самоосуществления, а не для какой-либо другой цели. Непреступная цель не нуждалась бы в убийстве души»<sup>3</sup>.

Как это ни парадоксально, но здесь Сальери выступил как яркий представитель технократического мышления (ср.: «Звуки умертвив, музыку я разъял, как труп»). Еще одну грань технократического мышления отметил замечательный психолог Б. М. Теплов, назвавший свой анализ маленькой трагедии А. С. Пушкина: «Проблема узкой направленности (Сальери)». Различие между Моцартом и Сальери Теплов видит в том, что «сочинение музыки было для Моцарта включено в жизнь, являлось своеобразным переживанием жизненных смыслов, тогда как для Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной». Не связан ли с роком рок как жанр? И далее, «Сальери становится рабом

<sup>3</sup> Искандер Ф. Моцарт и Сальери // Знамя. 1987. № 1. С. 130.

«злой страсти», зависти, потому что он, несмотря на глубокий ум, высокий талант, замечательное профессиональное мастерство, — человек с пустой душой. Наличие одного лишь интереса, вбирающего в себя всю направленность личности и не имеющего опоры ни в мировоззрении, ни в подлинной любви к жизни во всем богатстве ее проявлений, неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух» [33, т. 1, с. 308—309]. Л. Гроссман (см. выше), Ф. Искандер, Б. Теплов пишут о предельных ситуациях, порожденных гением Ф. М. Достоевского и гением А. С. Пушкина. Но, к несчастью, жизнь, как заметил В. Набоков, подло подражает художественному вымыслу. Сейчас такой тип мышления стал реальной силой, сыграл не последнюю роль в возникновении многих глобальных проблем современности. Я вовсе не идентифицирую технократическое мышление с мышлением ученых или техников. Технократическое мышление — это скорее прообраз искусственного интеллекта и «искусственной интеллигенции», хотя К. Шеннон, автор теории информации, Н. Винер, основатель кибернетики, Д. фон Нейман, один из создателей вычислительной техники, не раз предупреждали об опасности технократической трактовки их открытий и достижений. Это же относится и к великим физикам XX в., участвовавшим в создании атомной бомбы.

Технократическое мышление — это особый тип «безобразного мировоззрения», мировоззрения, сконцентрированного на некой ведущей идее. Оно лишено мироощущения и миропредставления, которым свойственно живое отношение к действительности, лишенное какой-либо предвзятости и какого-либо схематизма [34, с. 218]. Соответственно, технократическое мышление преследует достижение идеи, вырванной из полноценного жизненного контекста, идеи, которая, при всей своей гениальности, может быть нелепой, утопичной, разрушительной. Его существенными чертами являются примат цели над средствами (для ее достижения все средства хороши), цели над смыслом и общечеловеческими ценностями, смысла над бытием и реалиями мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его жизнью. Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум, Рефлексия, Любовь к жизни во всех ее проявлениях. В нем страсть к действию преобладает над страстью к мысли. Поэтому оно характеризуется еще одной психологической особенностью — нетерпеливостью и торопливостью. Г. Г. Шпет в начале 1917 г. писал: «Но науке торопиться некуда, — по крайней мере той науке, которая не состоит на посылках у современного престижиджигатора — техники, вершащей сейчас судьбы науки и человеческой мысли» [37, с. 227].

Истоками технократического мышления являются всяческие сказки, сказания, мифы, фантастика. Оно их переживает, ими питается. Переживает и, не передумывая, стремится к их достижению любыми средствами. Как пелось в советской песне: «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью», а сбывался Франц Кафка. Из сказки, из мифа извлекается схематизм, голая идея. Для ее усвоения не требуется ни большого ума, ни больших усилий. Ее можно просто впечатать, сделать ее предметом, а затем и символом рассудочной или безрассудной веры. А когда идея овладевает массами, она превращается в свою противоположность, т. е., к несчастью, действительно по Марксу, становится материальной силой, которая многое крушит на своем пути.

В отличие от идеи, образ мира усвоить нельзя. Его нужно построить, а это большой и серьезный труд. К. Малевич как-то объяснял, что значит целесообразность. Это значит, что всякое дело идет к цели сообразной, к образу, находящемуся в представлении человека. И этот образ разбивается на несколько практических целей: художественную, эстетическую, научную, техническую и религиозную. Технократическое мышление преследует не образ с его «отделами цели», а одну идею, которая при известной настойчивости реализуется. В последние годы мы видели приходивших к управлению страной технократов, которые даже кичились своим технократизмом. Потом к ним приходило осознание его дефективности, почти наступало прозрение, но оказывалось, что уже поздно. Власть переходила к другому

технократу... Не исключаю, найдутся читатели, которые меня осудят за то, что я наделяю наших руководителей мышлением, хотя бы даже технократическим. Не стану с ними спорить.

Выражаясь словами классиков, технократическое мышление недостаточно просвещенно, в нем ослабела способность суждения, особенно морального. Его даже нельзя назвать безнравственным. Для технократического мышления просто не существует категорий нравственности и совести; нет сознания ответственности и чувства вины. Не мною сказано, что, когда Бог хочет наказать человека, он лишает его разума. Но лишает Он одних, а наказывает других. И последних неизмеримо больше.

## 8. В защиту образа

Я намеренно на примере технократического мышления сгустил негативные черты рассудка и рассудочно-эмпирического мышления и порождаемых ими схематизмов и формализмов сознания, что вовсе не означает их отрицания. Но и недооценивать односторонность и самонадеянность рассудка было бы опасно. Особенно в образовательной практике. Например, при формировании умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин) акцент ставится на ориентировочной основе действия — это, конечно, хорошо, но и более широкий контекст, образ ситуации, в пределе — образ мира тоже кое-что значит. Как заметил когда-то Н. А. Бернштейн, игнорирование образного плана в действии (добавлю, и в умственном тоже) не означает его отсутствия. Разумеется, П. Я. Гальперин понимал роль образа в регуляции поведения и деятельности. Более того, он определял психику как особую форму деятельности субъекта — его деятельность в плане образа [8, с. 120]. Он даже признавал построение образа того или иного явления главным результатом мышления. Но это понимание таинственным образом исчезало в его теории и практике формирования умственных действий и понятий. На мои вопросы о том, почему среди этапов такого формирования отсутствуют порождение образа, деятельность в плане образа, оперирование и манипулирование им и его развитие, Петр Яковлевич отвечал: «Не толкай меня на этот дырявый мост. Можно провалиться. Образ слишком тонкая материя, ее чрезвычайно трудно уловить в исследовании». Несколько десятилетий назад на этот действительно шаткий мост меня толкнул А. В. Запорожец, и я убедился, что образ обладает еще рядом неприятных для исследователя свойств. Но, как заметил Дж. Миллер, человек создан не для удобства экспериментаторов. Одно из таких свойств — свойство открытости. Его развитие бесконечно:

Перегородок тонкоробость  
Пройду насквозь, пройду, как свет.  
Пройду, как образ входит в образ  
И как предмет сечет предмет.

*Б. Пастернак*

Есть автономная жизнь образа или жизнь в образах. Есть неконтролируемое саморазвитие образа, подобное саморазвитию мысли. «Думой думу развивает», — сказал о своем герое А. С. Пушкин. А П. Я. Гальперин поставил задачу формирования умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами (?!), и поэтому он совершенно сознательно ограничил рамки своего исследования ориентировкой, что, видимо, перестало удовлетворять его ученика — В. В. Давыдова. Понятие с наперед заданными свойствами статично. Это «объем», «отрезок», «конечное определение», а не живой орган. Оно рассудочно, хотя и полезно, если учащийся поймет его ограниченность. Такое понимание откроет ему путь к живому слову-понятию, а через него — к теоретическому мышлению, к разуму.

В. В. Давыдов шел к образу, говорил о наличии и существовании образа в воспроизводящей деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь — действие — слово — действие —

вещь, но не сделал его предметом самостоятельного исследования. Включение образа и, соответственно, визуального мышления в психологию и логику развития теоретического мышления приблизит последнее к разуму (см. о визуальном мышлении [2, 4, 9, 10]). Визуальное мышление — это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Эти образы, как и слова языка, отличаются автономностью и свободой по отношению к объекту восприятия [17, 25]. Порождение новых образов, мыслей осуществляется благодаря способности оперирования и манипулирования образами. Их столкновение и конфликты высекают искры новых смыслов. Деятельность визуального мышления преобразует «глаз видящий» в «глаз знающий». Строго говоря, только знающий, «разумный глаз» [10] способен к полноценному видению, к «живописному соображению» (Н. В. Гоголь). Он становится в конце концов «глазастым разумом» (И. Эренбург), а мышление — многомерным, панорамным, хронотопическим. В нем сливаются временные и пространственные приметы (М. М. Бахтин).

М. Мерло-Понти заметил, что его движение представляет собой естественное продолжение и вызревание видения: «Видимый мир и мир моторных проектов представляют собой целостные части одного и того же Бытия» [30, с. 12]. Несмотря на то, что Г. Г. Шпет за пределами искусства не очень жаловал образные явления, он отмечал: «Образ, как и понятие, не воспроизведение, не репродукция, и, соответственно, «воображение, — не «восприятие» и не «представление». Оно между представлением и понятием. Оно должно быть сопоставляемо с «допущением» (по терминологии Мейнонга)» [36, с. 446—447]. Образ как допущение — это очень точно. Образ всегда гипотеза, и не только перцептивная (Дж. Гибсон), но и интеллектуальная. М. К. Мамардашвили характеризовал порожденные воображением и мыслью образы как «интелигибельную материю», как «понимательные вещи». С их помощью возможна борьба за представимость целого, за наглядность мыслимого, возможно построение внутреннего образа структуры. Думаю, эти свойства образного, визуального мышления, являющегося значительно более субъективным, чем оперирование словами и символами, послужили психологическим основанием того, что наука уходит от позиции внешнего беспристрастного наблюдателя картины мира, включает в эту картину «наблюдательную деятельность» субъекта наблюдения — ученого-экспериментатора. Это уже не внешняя эмоциональность, не субъективистские «кунштюки», а объективная пристрастность и страстность ученого. Ученого, преследующего не внешние цели бездумного научно-технического прогресса, не подверженного технократическим установкам прожективной эпохи, руководствующегося не сиюминутными целями, но, простите за высокопарность, исторически непреходящими, вечными ценностями и смыслами. Говоря это, я имею в виду вовсе не теологические ценности (хотя в этом, слава Богу, уже нет ничего стыдного), а ценности, порожденные самим культурным ученым (педагогом), стремящимся не к предвзятому — правильному, а к цельному видению мира. А целое, по словам А. Белого, улавливается жизненной чуткостью.

В разуме равнопрочно представлены действие, слово (понятие) и образ, т. е. разные, но взаимодополняющие и взаимодействующие одна с другой проекции реальности, в том числе и виртуальной. В этом смысле он вполне синкретичен. Становящийся разум утрачивает стерильность рассудка. Он, как бы обогащенный рассудком и логикой на новом витке своего развития, возвращается к датскому синкретизму, сохраняя приобретенную с возрастом ответственность. П. А. Флоренский говорил, что гений — это сохранение детства на всю жизнь, а талант — это сохранение юности.

К взаимодействию и к ответственному порождению нового способны только живые образы, понятия и действия. Я бы несколько модифицировал и дополнил схему воспроизводящей деятельности В. В. Давыдова схемой порождающей деятельности. Модификация касается замены «вещи» «предметом». При такой замене схема может быть распространена

и на идеальные формы деятельности, которые, будучи предметными, не являются вещными. Модифицированная схема имеет следующий вид: **предмет (исходный) — образ — действие — слово — предмет (преобразованный) — слово — образ — действие — предмет (становящийся)**... Многоточие указывает, что путь до желаемого результата может быть долгим. В этой живой, меняющейся последовательности не указаны символ и знак, также являющиеся функциональными органами индивида. Излишне говорить, что каждый из перечисленных компонентов может становиться символом или знаком, так как они представляют собой орудия или органы знаково-символической деятельности. Вся их совокупность приближает нас к идеалу полноорганности человеческой деятельности в целом, о которой мечтал в свое время русский философ Н. Ф. Федоров. Естественно, набор и последовательность участия перечисленных компонентов в деятельности могут быть весьма различными, что определяется ее задачами. За деятельностью, конечно же, стоят аффективная и волевая тенденции, о которых писал Л. С. Выготский.

Уверен, читатель понимает, что требуется восхождение от приведенной абстрактной схемы к конкретному живому знанию. В заключение напомним: сон разума рождает чудовищ. Чтобы избежать этого, нужно пробуждать разум как можно раньше, к чему и стремится теория и практика развивающего образования, основы которой заложены Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым.

## 9. Заключение

Настоящий текст был задуман после того, как я согласился стать президентом Международной ассоциации развивающего обучения. Я решил, что настало время понять, что же это такое. При этом я исходил из того, что любая теория, в том числе и теория развивающего обучения, должна быть развивающейся, иначе она зачахнет. По отношению к развивающему обучению, впрочем, как и к любому другому, необходима стратегия его амплификации, обогащения. Именно такая стратегия, согласно А. В. Запорожцу, обеспечивает полноценное развитие ребенка.

Условием развития человека является выход за пределы самого себя. Это же справедливо и для развития теории. Она сама должна быть способной время от времени подниматься над собой, смотреть на себя хотя бы с птичьего полета, озираться по сторонам, находить свое место в более широком культурном контексте.

Я не являюсь создателем теории развивающего обучения, но испытываю к ней нечто вроде симпатического или сочувственного понимания. Возможно, со стороны виднее. М. М. Бахтин объяснял, что положение «внеаходимости» имеет свои преимущества. В статье сделана лишь малая часть такой работы, хотя и она оказалась довольно большой по объему. Написанное следует воспринимать не как упреки и критику, а как расширение контекста обсуждения соотношения эмпирического и теоретического мышления, выведение этой, действительно существенной для образования проблематики за пределы гегелевско-марксовской парадигмы. Не отрицание, а именно расширение контекста.

Развивающее обучение ориентировано на некоторые идеальные формы. Главными из них являются теоретическое мышление, учебная деятельность и рефлексия. Между идеальными формами, как они заданы в теории, и реальными формами, которые достигаются в практике развивающего обучения, имеется определенная дистанция, что вполне естественно. Развитие теории и практики развивающего обучения может преследовать две тесно связанные между собой цели. Первая — уточнение, расширение и развитие самой идеальной формы, т. е. оно должно быть открыто к культуре и со щепоткой соли относиться к любым «нормам развития». Вторая — сокращение дистанции между идеальной, культурной формой и формой реальной. Имеющаяся между ними разность потенциалов не действует автоматически. Поэтому нужны разработка новых средств и отыскание новых путей достиже-

ния этой цели. Здесь есть над чем подумать, поскольку возможности развивающего обучения далеко не исчерпаны.

Я попытался соотнести эмпирическое и теоретическое мышление с рассудком и разумом, очертить опасности, связанные с гипертрофией рассудочного технократического мышления. Но ведь остаются проблемы связи с этими видами мышления практического мышления, мышления оперативного, которые зарождаются не столько в учении, сколько в повседневной жизни, в игре, а потом развиваются в трудовой деятельности. Есть умные действия, умные образы, умные эмоции, а не только умные слова. С их помощью тоже решаются жизненные задачи. Один из героев А. Платонова мыслил «накалом своих воспаленных чувств» и худо-бедно, но решал жизненные задачи. Значит, несмотря на всю непространственность мысли, имеется пространство мысли и пространство разнообразных мыслительных средств, включая средства визуального мышления. От всего этого богатства не должно отгораживаться развивающее обучение, концентрируя свои усилия только на теоретическом мышлении. Есть разные пути к идеальному.

Следующим пунктом является рефлексия. Важно проследить путь ее развития от элементарных форм, обнаруживаемых в предметном действии, в порождении речевого высказывания, к самосознанию и сознанию. Дело даже не в том, что с сознанием связаны духовное развитие и личностный рост. Но высшие психические функции не выводимы прямо и непосредственно из предметной деятельности. Л. С. Выготский проницательно заметил, что они являются продуктом сознания. Психологическая теория деятельности прошла мимо этой мысли Выготского.

Полезно поразмыслить над учебной деятельностью и учебным действием. Не слишком ли рано они теряют свою ведущую роль в развитии школьника? Может быть, поэтому вузовские преподаватели сталкиваются с тем, что учебная деятельность студентов младших курсов оставляет желать лучшего. Меня также смущает настаивание на воспроизводящемся характере деятельности вообще и учебной в частности. Ее как минимум следовало бы характеризовать как воспроизводящую. Н. А. Бернштейн имел все основания говорить, что «упражнение — это повторение без повторения». Тезис В. В. Давыдова о том, что творчество — ядро личности, приходит в противоречие с его же тезисом о воспроизводящемся характере деятельности. Не говоря уже о том, что если личность есть, то она сама ядро и творчества, и деятельности, и мотивационно-потребностной сферы, и многого другого.

И все же не буду спорить с тем, что в учебной деятельности воспроизводятся знания. Но не менее существенно, что в ней производится развитие. Что такое развитие вообще и что такое развитие в теории развивающего обучения? Каково соотношение обучения и развития? Не по хронологии, не потому, кто впереди, а кто сзади и насколько. Бывает повсякому. Что они такое по процессу, по продукту, по структуре? Это главные пункты будущих размышлений и дискуссий.

## Литература

1. Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. М., 1988.
2. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы феноменология и эксперимент. Часть 2. Душанбе, 1973.
3. Белый А. Между двух революций. М., 1989.
4. Бойко А. Г. Музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления // Художественный музей в образовательном процессе. СПб., 1998.
5. Вайнштейн О. Б. Язык романтической мысли. М., 1994.
6. Валери П. Об искусстве. М., 1976.

7. Верч Дж. Голоса разума. М., 1995.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
9. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
10. Грегори Р. Глаз и мозг. М., 1972.
11. Грин Х. Мистер Набоков // В. В. Набоков: pro et contra. СПб., 1997.
12. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
13. Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. № 5.
14. Денике Б. Японская цветная гравюра. М., 1936.
15. Запорожец А. В. Психология действия. М., 2000.
16. Зинченко В. П. Восприятие и действие (сообщения 1 и 2) // Доклады АПН РСФСР. 1961. № 2.
17. Зинченко В. П. Развитие зрения в контексте общего духовного развития человека // Вопросы психологии. 1988. № 6.
18. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.
19. Зинченко В. П., Моргунов Б. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
20. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
21. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч. 1. Живое знание. 2-е изд. Самара, 1998.
22. Зинченко В. П. Саморазвитие духа (памяти друга) // Вопросы психологии. 1998. № 5.
23. Зинченко В. П. Мысль и слово Г. Г. Шпета. М., 2000.
24. Зинченко В. П. Гипотеза о происхождении учения А. А. Ухтомского о доминанте // Человек. 2000. № 3.
25. Зинченко В. П., Мунипов В. М., Гордон В. М. Исследование визуального мышления // Вопросы психологии 1973. № 1.
26. Ильенков Э. В. // Эвальд Васильевич Ильенков: Личность и творчество М., 2000.
27. Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1966.
28. Кильен Ж. Культура (Bildung) и Разум у В. фон Гумбольдта // Разум и культура. М., 1983.
29. Леонтьев А. Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. М., 1983.
30. Мерло-Понти М. Око и дух. М., 1992.
31. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте». СПб., 1997.
32. Ойзерман Т. И. Существуют ли абстрактные истины? // Вопросы философии. 1999. № 6.
33. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2т. М., 1985.
34. Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие. М., 1988.
35. Шпет Г. Г. Явление и смысл. М., 1914.
36. Шпет Г. Г. Соч. М., 1989.
37. Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994.
38. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996.