

Проблема рассудка и разума и ее философско-образовательное решение В.В. Давыдовым

Возняк В.С.

Дрогобычский педагогический университет имени Ивана Франко (ДДПУ),
г. Дрогобыч, Украина
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail: volodimir.voznyak@gmail.com

Лимонченко В.В.

Дрогобычский педагогический университет имени Ивана Франко (ДДПУ),
г. Дрогобыч, Украина
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4770-7199>, e-mail: limonchenko57@gmail.com

В статье рассматривается философско-образовательное решение проблемы рассудка и разума в творчестве В.В. Давыдова, при этом внимание сосредоточено на диалектике соотношения категорий «рассудок» и «разум». Утверждается, что рассудок и разум предстают не просто уровнями, но и способами мышления, способами человеческого мироотношения. Основанием для различения рассудка и разума является наличие в человеческой деятельности двух уровней: приспособительно-использующего и творчески-преобразовательного. Рассудок работает в оппозиции субъект-объект, разуму же присуще отношение к реальности как к «субъекту». Рассудок извне прикладывает свою схему к предмету, разум же таким образом преобразует форму своего движения, чтобы она соответствовала сути дела. Рассудок является формальной культурой мышления, разум — всецело содержательной. Рассудок как способ мышления порожден такой практикой, которая не нуждается в освоении своего сущностного (в первую очередь, общественно-исторического, человеческого) содержания, — практикой приспособления и использования. Он наиболее пышно расцветает в условиях «овещнения» общественных отношений, когда они отделяются от индивидов и противостоят им как внешняя, чуждая, казенная реальность. Заслугой В.В. Давыдова является выделение двух типов обобщения в учебной деятельности: рассудочно-эмпирического и разумно-теоретического и обоснование возможности и необходимости такого преобразования всей дидактики, чтобы учение способствовало развитию именно разумного мышления. Лишь в таком случае можно всерьез говорить о развивающем образовании.

Ключевые слова: мышление, педагогическое мышление, рассудок, разум, эмпирическое обобщение, теоретическое обобщение, дидактика.

Для цитаты: Возняк В.С., Лимонченко В.В. Проблема рассудка и разума и ее философско-образовательное решение В.В. Давыдовым // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 127—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250511>

The Problem of Mind and Reason and Its Philosophical and Educational Solution by V.V. Davydov

Vladimir S. Voznyak

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail: volodimir.voznyak@gmail.com

Vera V. Lymonchenko

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4770-7199>, e-mail: limonchenko57@gmail.com

The article considers the philosophical and educational solution to the problem of mind and reason in the work of V.V. Davydov. The authors' attention is focused on the dialectic of the correlation of the categories of 'reason' and 'mind'. It is argued that reason and mind appear not just as levels, but also as ways of thinking, ways of human world-relation. The basis for distinguishing between mind and reason is the presence in human activity of two levels: adaptive-using and creative-transformative. Reason works in opposition to the subject-object, while the mind has an attitude towards reality as a 'subject'. External reason applies its scheme to the object, while mind transforms the form of its movement so that it corresponds to the essence of the matter. Reason is a formal culture of thinking, mind is entirely substantial. Reason as a way of thinking is generated by a practice that does not need to master its substantial (primarily social-historical, human) content — the practice of adaptation and use. It flourishes most magnificently in the conditions of reification of social relations, when they are separated from individuals and confront them as an external, alien, formal reality. V.V. Davydov's achievement is the allocation of two types of generalization in educational activity: rational-empirical and reasonable-theoretical, and the justification of the possibility and necessity of such a transformation of all didactics so that the teaching would contribute to the development of theoretical thinking. Only in this case can one seriously talk about developmental education.

Keywords: thinking, pedagogical thinking, mind, reason, empirical generalization, theoretical generalization, didactics.

For citation: Voznyak V.S., Limonchenko V.V. The Problem of Mind and Reason and Its Philosophical and Educational Solution by V.V. Davydov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 127—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250511> (In Russ.)

Творческое наследие выдающегося российского мыслителя Василия Васильевича Давыдова в самом существенном и по сей день остается загадкой как для педагогической психологии, так и для той философии, которая «не дружит» с высокой диалектикой. Изучаются ли идеи В.В. Давыдова в пе-

дагогических университетах? В какой мере его концепция развивающего образования востребована современной педагогической теорией и практикой? Эти вопросы риторические. В этом контексте весьма уместным будет обратиться к Ф.Т. Михайлову: «Однажды директор института В.В. Давыдов от-

читывался на Ученом совете о работе своей лаборатории. Присутствовал на Совете и президент академии — Всеволод Николаевич Столетов. В своем выступлении он сказал: “Если бы так работали все лаборатории АПН, то только тогда ее можно было бы смело называть академией, а не методическим кабинетом при Министерстве образования”. Но тут задала свой сакраментальный вопрос Н.А. Менчинская: “Василий Васильевич, а наша школа примет вашу концепцию и нормативы ее?” Вася очаровательно улыбнулся: “Если бы наша школа смогла ее принять, то я бы решил, что моя чисто теоретическая концепция никуда не годится!” Вот ответ философа и психолога-теоретика!» [18]. Так отчего же «наша школа» не может принять «чисто теоретическую концепцию» известного психолога? Дело в том, что, во-первых, между теоретической концепцией и методическими указаниями для непосредственной педагогической практики существует некий вполне объективный «зазор», отнюдь не связанный с необходимостью, как обычно считается, тем или иным способом «адаптировать» теорию к практике. И во-вторых, что самое главное: тот *способ мышления*, который утвердился в сфере образования (что тогда, в советское время, что и сейчас), никоим образом не мог способствовать «внедрению» идей В.В. Давыдова. Такое мышление в принципе неспособно принять его концепцию. Поскольку при этом следует различать принципиально отличные способы обобщения, понимать *абстрактное* и *конкретное* по Гегелю (и Ильенкову), иными словами — *мыслить* иначе.

А.Н. Шимина отмечает: «Содержательный подход к сущности развития и развивающему обучению базируется у В.В. Давыдова на понимании методологической ценности процесса восхождения от абстрактного к конкретному, на основополагающем значении принципа предметно-практической деятельности, на диалектико-материалистическом понимании сущности всеобщего и недопустимости сведения сущности всеобщего к его эмпирико-индуктивистскому образу» [20, с. 45]. Чтобы понять В.В. Давыдова, не-

обходимо *мыслить*. Именно от мышления, вернее, — *способа мышления* решение всех проблем образования находится в прямой зависимости. Как не уставал повторять Мартин Хайдеггер, вопрос не в том, «что делать», а в том, «*как мыслить*».

Диалектика соотношения категорий «рассудок» и «разум»

Мышление является универсальной способностью человека осуществлять деятельность сообразно закономерностям объективной и субъективной реальности, независимо, в каком материале эта деятельность воплощается. При этом мыслящий субъект, дабы соответствовать имени «мыслящий», должен так или иначе целесообразно изменять, преобразовывать схемы, формы, образы собственной активности (деятельность в *идеальном* плане и с *идеальным* планом) для обеспечения сообразности проникновения в «*суть дела*».

Соответственно, *педагогическое мышление* в своей истине является способностью субъекта осуществлять деятельность *сообразно сущности образовательного процесса* (или же — своего понимания, а зачастую просто представления этой сущности).

Вполне очевидно, что так называемое «старое» педагогическое мышление, резко обострившее все противоречия образования, является *рассудочным* мышлением. И дело не в словесных декларациях, которыми переполнены учебники и научные труды по педагогике, а в том *реальном* процессе, который происходит, точнее — в *адекватном* образе этого процесса. Вообще-то противопоставление «нового» и «старого» мышления весьма *абстрактно*. Игра в «новизну», честно говоря, надоела. Блестяще сформулировано М. Лифшицем: «Неопатия, погоня за новым — это болезнь современного обывателя, всегда способная сделать его предметом любых расчетов. <...> Вообще абстрактная противоположность “нового” и “старого” не может служить ни в качестве пути человеческого ума к тому, что есть, ни в качестве нормы нашего поведения» [14, с. 68—69]. Речь, по-видимому, должна идти о другом. Действительно *новое* пе-

дагогическое мышление — это только такое, которое способно шаг за шагом *разрешать противоречия*, накопившиеся в образовании, и разрешать их в направлении созидания такого образовательного пространства, которое на деле способно обеспечить саморазвитие личности. Вот концепция В.В. Давыдова и предлагает подобные *разрешения противоречий*, однако лишь при условии *понимания* субъектами образовательной деятельности *сущностных измерений* процесса становления личности.

Итак, о рассудке и разуме. Исследование и использование этих категорий присутствует во всей истории западной и русской философии¹. Рассудочная ориентация на содержание человеческого мира связана с отношением к нему под углом зрения полезности, — что характерно именно для цивилизации (в отличие от культуры). Рассудок представляет собой, так сказать, цивилизационный момент, механизм мышления.

В этой связи интересно замечание А.Г. Новохатько, интерпретирующего известную мысль Э.В. Ильенкова: «Мышление вообще, “рассудок”, есть способность известного тела строить свое движение в мире других тел, соотносясь с формой и расположением любых других тел и ни в коем случае — не с формой и расположением особых частей собственного тела. Специфика же человеческого мышления, “разума”, — в том, что, в отличие от животного, человек способен строить свои действия не только в согласии с формой любого другого тела, но и — плюс к тому — с перспективой изменения этого любого тела в процессе приращения человеческой культуры. Человек, таким образом, способен действовать с любой вещью по внутренней мере развивающейся культуры» [19, с. 15]. С этим нельзя не согласиться, однако есть одно «но»: если человеческое движение по «контуре» культуры осуществляется так, как если бы это была не *культура*, а просто-напросто «контур», то перед нами все же — *рассудок*, а не разум. Ведь вполне *возможно* (и зача-

стью — просто *необходимо*) действовать по общественно выработанным, культурно-историческим и *формально присвоенным* мерам и нормам, *не вникая в их смысл*.

Разум как собственно *разум* (значит, так или иначе диалектический) — не «отвлеченное мышление», это способность человека не «отвлекаться» от чувственной данности и не абстрагироваться от *самого себя* как чувственно-человеческого существа, а *вовлекаться* в отношение к этой данности как к «субъекту», как к культуре, двигаясь по ее живой мере. *Разум вразумленный* (то есть преодолевший свою рассудочную ограниченность) является способностью человека строить свою активность не по мерке своей нужды, потребности, полезности, а по мерам самого безмерного, целого бытия, там самым — весь мир, все бытие взять не в форме объекта, а «субъективно», в форме культуры.

Рассудочный способ мышления совершенно нечувствителен к различению внутренней и внешней формы, и не потому, что не «владеет диалектикой», а в силу того факта, что он обслуживает такой тип деятельности, который и *не нуждается* в различении формы. Он — продукт и служитель *культуры* формальной деятельности, которая ориентирована на внешние признаки содержания. Но что происходит, когда к услугам рассудочного способа мышления прибегают (за неимением под рукой другого) для организации и осуществления такой деятельности, внутри которой *жизненно необходимо* улавливать все тонкости различения формы, деятельности, которая должна опираться на собственный способ организации конкретного содержания и поэтому сама должна быть *сугубо конкретной*? В таком случае содержательная деятельность превращается в *формальную*, и вместо развития конкретного содержания мы получаем в лучшем случае пышное разглагольствование по поводу этого развития (т.е. типичную идеологию, особенно в сфере образования), а в худшем — разрушение его основы.

¹ См. об этом в авторских публикациях [3, с. 11—54; 4].

Различение формы появляется лишь в пределах соотношения «форма — содержание», где содержание предстает единством материи и формы. Именно тут происходит удвоение формы: «Во-первых, она как рефлексивная в самое себя есть содержащая; во-вторых, она как нерелексивная в самое себя есть внешнее, безразличное для содержания существование» [6, с. 298]. Внешняя, *формальная* форма потому и является внешней, что она чужда данному содержанию и посему может быть формой *совсем иного* содержания, которое якобы оформляется (или — формируется). Формализм есть нечто гораздо более опасное, нежели себе это представляют, объявляя очередную кампанию против формализма (или бюрократизма) в пределах тех же самых рассудочно-канцелярских форм. Ведь формализм как таковой не является простым преувеличением роли формы; он ориентирован исключительно на формальную форму, которая совершенно отрывается от содержания и *сама себе* становится *содержанием*. На этом логико-гносеологическом факте основан метод формализации в науке, дающий блестящие результаты (но исключительно в точных пределах своего целесообразного и уместного применения).

Способность к различению внутренней и внешней формы связана с умением субъекта преобразовывать свою собственную форму, и в таком разумном контексте раскрывается реальный способ организации предметного содержания и находит, кстати, свое необходимое место и момент внешний, *формальный*. Конечно, ожидать от сугубо рассудочного мышления умения пресуществлять свою собственную форму деятельности с целью обеспечения *содержательного самодвижения* «сути дела» не приходится, — это не его ума дело, не для этого он существует.

Обычно считается, что формальная логика (логика рассудка) изучает мышление со стороны его формы (понятие, суждение, умозаключение), абстрагируясь от содержания. Однако это не совсем точно (вернее, совсем не точно): традиционная логика имеет дело с *формальными* формами мышления.

Реальными же формами, *содержательными* формами человеческого мышления выступают *категории* как своего рода «узлы» отождествления субстанции и субъекта, человека и мира, мышления и бытия — их точки сращения (и сращения), и посему категории конкретны. Характерно, что формальная логика не «замечает» категорий, называя их «наиболее широкими понятиями». Когда Гегель пишет, что содержание «может быть разумным лишь в силу той определенности, благодаря которому *мышление* есть разум <...>, оно может быть разумным лишь через форму» [6, с. 365], — то ясно, что речь идет именно о *категориальности*.

Диалектическая логика как *логика разума* является совершенно *иной логикой*, — не только потому, что имеет иные «законы», нежели логика школьная, а потому, что она *иным* способом, по-иному — логика. Она не берется в форме объекта, ее невозможно изложить как систему «тождественно-истинных высказываний», как схему, куда можно подставлять любое содержание, — даже как некую систему категорий. Как нет ничего общего между гегелевским Понятием и «понятием» как предметом забот логики формальной (конечно, кроме названия), точно так же и нет ничего общего между *логической природой* двух «логик». Формальная логика, по выражению С.Н. Мареева, лишь «формально логика» [16, с. 152]. То есть свои *логические* функции обычная логика исполняет *формально*. К Логосу как таковому непосредственное отношение имеет диалектика. Это не означает, что у формальной логики и ее носителя — рассудка — отсутствует реальное *предметное содержание*: не случайно, например, что схема простого категорического силлогизма (S-M-P) совпадает со структурой элементарного акта деятельностного целеполагания.

Различение внутренней (содержательной) и внешней (формальной) формы имеет принципиальное значение. Ведь зачастую мы начинаем нудные смысловые прояснения тогда, когда они неуместны, когда дело можно (и нужно) решить сугубо формально, и наоборот, — игнорируя сложную содержательность

определенной реальности, подходим к ней с сугубо формальными критериями и требованиями.

Отчего так происходит? А потому, что в обоих случаях мы действуем рассудочно, игнорируя удвоение формы. Внешняя форма безразлична к содержанию, но *не вообще*, а лишь в определенном отношении. Посему момент формального занимает свое *необходимое* место. В условиях отчужденной социальности, извращения всех действительных связей и отношений, засилья превращенных форм формальное как таковое приобретает небывалую *самостоятельность* и способно поглощать, замещать собой все.

Рассудок как формальная культура мышления не различает собственно культурное содержание от содержания вообще — все в его глазах предстает как простой *объект* для изучения, классификации и использования. Вообще-то с позиций простого использования культура как культура — не видна. Ее, конечно же, можно использовать, но именно как *вещь*. Без редукции рассудка нет.

Гегель пишет о формальном мышлении: «<...> мышление как только формальная деятельность берет свое содержание извне, как данное и <...> содержание <...> не осознается как определенное изнутри мыслью, лежащей в его основании, <...> следовательно, содержание и форма не вполне проникают друг в друга» [6, с. 299—300]. В связи с этим стоит обратиться к характеристике К. Марксом волюнтаристского, спиритуалистического характера бюрократии, которая «хочет *все сотворить*, т.е. <...> она возводит *волю* в *causa prima* (первопричину — *ред.*), ибо ее существование находит свое выражение лишь в *деятельности*, содержание для которой бюрократия получает извне; следовательно, лишь формированием этого содержания, его ограничением она может доказать свое существование. Для бюрократа мир есть просто объект его деятельности» [17, с. 273].

Рассудочный способ мышления осуществляется точно по такому («бюрократическому») типу. Обслуживая деятельность приспособления и использования, оно предельно активно, порой активно чрезмерно². Свое содержание рассудок получает *извне*, совершает с этим содержанием определенные манипуляции, осуществляет формирование его по собственной рассудочной схеме (ибо в таком виде оно как раз и годится для употребления), и именно с рассудочной точки зрения мир есть просто *объект*, объект деятельности рассудка.

Итак, рассудок как формальная культура мышления является таким режимом работы человеческого интеллекта, в пределах которого игнорируется удвоение формы: в предмет вносится форма, по которой он изучается, расчленяется для дальнейшего использования (употребления), а мир человека (культура) редуцируется до состояния вещей-объектов.

Деятельность, построенная по *рассудочному* типу, проходит мимо того капитального факта, что мир — это не просто вещь-объект, противостоящий активности человека, мир — это не агрегат, не механизм, не структура, а в первую очередь — *мир человека*, человеческий мир, населенный субъектами, производящими и воспроизводящими свою жизнь в определенных общественных формах. Своей причастности к этому миру субъект рассудка не осознает. Его «потолок» — отношение к «*социумным*» (т.е. не очень умным или даже вовсе не умным) измерениям общественно-культурного бытия. *Социальное* — превращенная форма собственно *общественного*, а среди превращенных форм рассудок чувствует себя весьма комфортно, здесь он — при деле, у себя дома.

Рассудок есть *превращенная форма* мышления, в которой его всеобщая творческая природа выступает в «усеченном», а нередко и в изуродованном виде. Рассудочное мышление есть элементарное, частичное,

² Виктор Арсланов справедливо замечает: «Не сон разума рождает чудовищ в XX веке, а его бодрствование и чрезмерная активность» [1, с. 10]. Прimitивный рационализм, верящий только в аргумент силы, сочетается с волюнтаризмом, — «бездумным самомнением субъекта, считающего, что мир, лежащий перед ним, — слепой и мертвый объект для его творческой активности» [1, с. 109].

недоразвитое мышление, не вскрывающее внутренней логики развития, не способное выдержать «напряжение противоречия». Рассудок как способ мышления порожден такой практикой, которая не нуждается в освоении своего сущностного (в первую очередь, общественно-исторического, человеческого) содержания, — практикой приспособления и использования. Он наиболее пышно расцветает в условиях «овещнения» общественных отношений, когда они отделяются от индивидов и противостоят им как внешняя, чуждая, казенная реальность. Рассудок есть деятельная способность субъекта воспроизводить действительность в формах такой практики, брать мир лишь в «форме объекта», вещи. Рассудочная форма позволяет человеку осуществлять деятельность, *абстрагируясь* при этом как от собственной общественной природы, так и от общественно-человеческого смысла осваиваемой предметности. В рассудочной форме субъект лишь присоединяет к себе определения предмета, сам оставаясь внутренне неподвижным.

На поверхности природа рассудка как превращенной формы разума проявляется в стремлении действовать по определенным схемам, стереотипам, шаблону. Ничего плохого в этом нет, ведь известно, что стереотипные действия экономят силы, время и тем самым высвобождают человеческие способности от рутинной работы для собственно творческих занятий. Но весь вопрос — в сфере (мере, степени) *применимости*, сфере эффективности, целесообразности, *уместности* именно таких, алгоритмизированных, формальных действий. Рассудочное мышление прикладывает свою форму, шаблон к предмету, расчленяет его по своей схеме и добивается некоторого результата, поскольку рассудочные формы несут в себе определенное, несомненно, объективное содержание. Однако следует отметить, что, во-первых, собственная форма рассудка не рефлектирует внутри себя как общественно-исторически определенная, хотя на деле является таковой, она содержательно *не освоенна* субъектом рассудка и просто исполь-

зуется. Во-вторых, само совпадение этой формы с предметным содержанием, уровни, глубина, адекватность этого совпадения не есть предмет забот рассудка (в плане деятельности использования этого не нужно). В-третьих, рассудок обнаруживает неспособность к *самоизменению* этой формы, — *адекватному* изменению. Когда рассудок находится в пределах своей формы, он предметен и не замечает особенности своего движения как формы (например, в качестве так называемого мышления «здравого смысла», неплохо ориентирующегося в ближайших обстоятельствах повседневного существования). Когда же он престоупает свои границы, то начинает упорно цепляться за свою форму и теряет предметность характера своего движения, вырождаясь в *формализм* (это происходит со «здравым рассудком», когда он берется судить о событиях и предметах, явно выходящих за пределы его круга забот). Рассудок все время как бы отстаивает право на собственную форму (и собственное право на ее изменение по своему произволу, капризу, интересу, — последний, кстати, всегда партикулярен). Он так устроен, чтобы не замечать своих истоков, а тем самым и пределов применимости.

В поле рассудочной формы деятельности, как уже отмечалось, любая предметность выступает в форме *объекта*, вещи, а «вещь есть нечто абстрактно-внешнее, и я сам являюсь в ней чем-то абстрактно-внешним» [6, с. 329]. В «Феноменологии духа» Гегель замечает, что содержание диалектического движения «в самом себе есть от начала до конца субъект» [5, с. 36]. Субъектность диалектического движения указывает на то, что источник движения не вне его, а в нем самом — в *самодвижении*. Но и предметом диалектического мышления является *субъект*, некая *субъектность*. Иными словами, диалектическое мышление (разум в разумной форме) есть отношение к предмету как к *субъекту*. Вот отчего все попытки — умные и не очень — изложить диалектику как логику «в *форме объекта*» заранее обречены на неудачу, подмену, порчу самого мышления. Попробуйте-ка взять «Науку логики» в *объ-*

ектной форме как обычный материал для изучения, заучивания и применения, — ничего путного не выйдет: нельзя *вооружиться* гегелевскими понятиями, но в *ситуацию понятия* можно войти, дабы «быть в своем *бытии* своим *понятием*» [5, с. 30].

Традиционная педагогика представляет собой сплошное *замещение разума рассудком*. Торжество рассудка *закрепощает умы* — как учащегося, так и учителя: ведь на уровне рассудка господствует вещно-объектная логика. Об этом превосходно сказано у Гегеля: «Когда, как это обычно принято, говорят о *рассудке*, которым я *обладаю*, под этим понимают некоторую *способность* или *свойство*, находящееся в таком отношении к Я, в каком свойство вещи находится к самой *вещи* — к неопределенному субстрату, который не есть истинное основание своего свойства и не определяет его. Согласно этому представлению, я *обладаю* понятиями и понятием точно так же, как я *обладаю* сюртуком, цветом и другими внешними свойствами» [7, с. 17]. Согласно же гегелевскому пониманию природы понятия, не «я *обладаю* понятиями», а я *вхожу в понятие*, беру на себя *труд и напряжение* понятия (понимания), я сам становлюсь понятием как подлинным субъектом.

Давыдовское решение проблемы рассудка и разума

Основание для различения *рассудка* и *разума* является наличие в человеческой деятельности двух уровней: *приспособительно-использующего* и *творчески-преобразовательного*. Если в обычной, традиционной педагогике *господствует рассудок*, то на какой же уровень деятельности ориентируют учащихся, в какую реальную практику их влекут?

Мышление в своей истинной, развитой, разумной форме является неперенным условием как личностного развития, так и человеческой свободы. Г.В. Лобастов об этом говорит так: «Мышление есть способность — всеобщая и необходимая способность исторического человека, и насколько она развита в исторической действительности и науке, от

этого в определенной мере зависит и личностное развитие индивида. Мера этой зависимости — специальный вопрос. Однако извлечение из истории человеческого бытия его всеобщих идеальных форм деятельности является необходимым условием формирования индивидуальных способностей. И есть великое различие между умом формальным и умом диалектическим, способным в содержании реальной жизнедеятельности человека полагать свободные формы бытия» [15, с. 540]. Новое педагогическое мышление, безусловно, связано с подчинением рассудка подлинному разуму.

У В.Г. Белинского есть замечательная мысль: понимание различия между рассудком и разумом «должно быть краеугольным камнем в плане воспитания, и первая забота воспитателя должна состоять в том, чтобы не развивать в детях рассудка за счет разума и даже обращать все свое внимание только на развитие последнего, тем более что первый и без особенных усилий возьмет свое» [2, с. 55]. Обратим внимание: без особых усилий *рассудок* все равно «возьмет свое», однако без наших сознательных *разумных* усилий по развитию собственно мышления у детей рассудок «*возьмет чужое*»: у рассудка нет чувства различия своего и чужого, «взять свое» для него означает *покрыть собой все*, заполнить все пустоты человеческой субъективности (а свято место пусто не бывает, — это мы виноваты, что в нас есть «пустоты», то есть *неразвитые формы* человеческих сущностных сил). Сам по себе рассудок *недостаточно рассудителен*, чтобы *занять* свое — *необходимейшее* — место; его туда нужно *поставить* силой разума и удерживать «на поводке», каждый раз изменяя его длину в соответствии с *конкретной сутью конкретного дела*. В противном (действительно, очень противном) случае распоясавшийся рассудок вытеснит, заменит, заместит и замесит собой иные измерения нашей убогой самости, загонит ее в угол и сам станет «во главу угла», сам обретет качества «самости», лишая нас всех собственно человеческих качеств.

К сожалению, со времен Виссариона Белинского и по сей день различие рассудка

и разума в процессе воспитания (даже просто различие, не говоря уже о понимании такого различия!) не только не стало «краеугольным камнем», но и вообще не фиксируется. Но вот нечувствительность теоретической и практической педагогики к различению рассудка и разума стала настоящим «камнем преткновения» для нее.

А вот Василий Васильевич Давыдов различение рассудка и разума в сфере образования проводит сознательно. Он замечает: «В истории философии еще с древних времен наметилось различие двух типов мышления. Прежде всего, выделялась мыслительная деятельность, направленная на расчленение и регистрацию результатов чувственного опыта. Вместе с тем описывалось мышление, раскрывающее сущность объектов, внутренние законы их развития. Особенно четко это различие было проведено Гегелем, который называл подобные типы мышления соответственно рассудком и разумом» [9, с. 89]. И приходит к весьма определенному выводу, что в обычной школе *вся дидактика* построена так, что у детей формируются основы лишь рассудочно-эмпирического мышления, которое основано на выделении общего, повторяющегося признака у предметов определенного класса.

В этой констатации нет ничего радикального: вот строится себе дидактика таким образом, ну и что? Дети овладевают мышлением (пусть в рассудочной форме), а вот после, в старших классах и институтах могут перейти и к разумному (собственно теоретическому) мышлению. Ведь не всем суждено быть «теоретиками». Однако В.В. Давыдов не останавливается на констатации того, что есть. Он очень убедительно (для способных понимать) доказывает, как теоретически, а затем и практически: *возможно и необходимо* уже у младших школьников формировать основы настоящих (собственно теоретических) понятий, что рассудочная ступень мышления сама по себе не является основанием разума: «Найденное посредством анализа всеобщее отношение выступает как всеобщее не потому, что просто имеет одинаковые внешние признаки со своими частными проявлениями,

а потому, что в этих частных формах *обнаруживается*. Особенности частного проявления всеобщего не только не совпадают со свойствами всеобщего отношения, но нередко и противоречат им» [8, с. 361]. Однако для этого необходимо четко различать *абстрактно-общее* и *конкретно-всеобщее*.

Результаты обобщений по *теоретическому типу* никоим образом не стоит представлять как нечто лишь умственное, «головное», оторванное от жизни. Скорее, все наоборот. В.П. Зинченко справедливо замечает: «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*» [11, с. 49].

Возникает закономерный вопрос: а с чего, собственно, *начинается мышление* у ребенка? Уж никак не с поиска повторяющихся свойств тех или иных предметов. Ребенок с самого начала осваивает *смысл* («эйдос») вещи, созданной человеком для человека. А как говаривал Э.В. Ильенков, чтобы понять, что такое ложка, достаточно одной ложки. Мышление как таковое начинается с *воображения*. В.В. Давыдов как-то на одной из конференций в Москве в 1988 году, свидетелем чего были авторы данной статьи, сказал, что воображение не является одной из способностей человека, оно есть «*способность способностей*», иными словами — способностью приобрести любую способность. *Продуктивное воображение* по мере своего развития является способом целостного включения ребенка в совместно-разделенную деятельность, поскольку «лишь оно способно удержать целостный образ процесса в его смысловой соотнесенности с личностными устремлениями и обеспечить целостное присутствие субъекта (всем его существом) в образе совместно осуществляемой жизнедеятельности» [13, с. 166]. При этом именно воображение дает возможность видеть предметы, реальность глазами рода человеческого (по Э.В. Ильенкову).

Заключение и выводы

Творчество В.В. Давыдова является образцом творческого содружества психологии и философии: он, как пишет В.Т. Кудрявцев, «сумел оживить для психологии целый пласт высокой логической культуры немецкой классической философии» [12, с. 137]. Поэтому у В.В. Давыдова — мыслящая психология и мыслящая педагогика.

В какой же мере В.В. Давыдовым решена классическая проблема соотношения рассудка и разума? На наш взгляд, им предложен удивительно точный вариант осмысления острейших вопросов обучения

сквозь призму традиционных философских категорий и при этом найдены реальные практические пути (успешно апробированные в школе) формирования у школьников основ именно разумного (диалектического, теоретического) мышления. Для обеспечения такого формирования вся традиционная дидактика должна быть решительно изменена, трансформирована. Самое же сложное во всем этом процессе — переход к иному, нежели традиционный, собственно педагогическому мышлению. Без идейного наследия В.В. Давыдова такой переход просто невозможен.

Литература

1. Арсланов В.Г. Постмодернизм и русский «третий путь»: tertium datur российской культуры XX века. М.: Культурная революция, 2007. 656 с.
2. Белинский В.Г. Библиотека детских повестей и рассказов // В.Г. Белинский Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 52—63.
3. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 357 с.
4. Возняк В.С. Проблема соотношения рассудка и разума в русской религиозной философии // Вестник философии и социологии Курского государственного университета. 2013. № 1. С. 78—89.
5. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Г.В.Ф. Гегель Сочинения. Т. IV. М.: Соцэкгиз, 1959. 440 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. 452 с.
7. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1972. 371 с.
8. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Изд. 2. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
10. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/985/985011.htm> (дата обращения: 1.09.2020)
11. Зинченко В.П. Проблематика мышления в развивающем обучении // Развивающее образование. Том 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 46—103.
12. Кудрявцев В.Т. Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов: логико-психологические основы становления мышления в обучении // Развивающее образование. Том 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 135—143.
13. Лимонченко В.В. Воображение как эйдос диалектики // Ильенковские чтения. Э.В. Ильенков и перспективы развития гуманистической мысли. Материалы XI Международной научной конференции. Москва, Зеленоград, май 2009. М.: МИЭТ, 2009. С. 165—176.
14. Лифшиц Мих. Осторожно — человечество! // Лифшиц Мих. Почему я не модернист? М.: Искусство—XXI век, 2009. С. 57—86.
15. Лобастов Г.В. Диалектика как проблема // Мир Большого Алтая. Международный научный журнал. 2016. № 3 (3, 2). С. 532—541.
16. Мареев С.Н. Диалектика формального и содержательного в познании: Историко-методологический очерк // Проблемы материалистической диалектики как теории познания. М.: Наука, 1979. С. 134—184.
17. Маркс К. К критике гегелевской философии права // К. Маркс, Ф. Энгельс Сочинения. Изд. 2. Т. 1. М.: Политиздат, 1954. С. 219—368.
18. Михайлов Ф.Т. Проблемы метода культурно-исторической психологии [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/kip/2005/n2/Mikhailov_full.shtml (дата обращения: 1.09.2020)
19. Новохатько А.Г. Феномен Ильенкова // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 5—16.
20. Шимица А.Н. Диалектическая логика и ее развитие в творчестве В.В. Давыдова // Развивающее образование. Том 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 44—46.

References

1. Arslanov V.G. Postmodernizm i russkij «tretij put'»: tertium datur rossijskoj kul'tury XX veka [Postmodernism and the Russian «third way»: tertium datur of twentieth-century Russian culture]. Moscow: Kul'turnaya revolyuciya, 2007. 656 p.
2. Belinskij V.G. Biblioteka detskikh povestej i rasskazov [Library of childrens novels and stories]. *Belinskij V.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Belinsky V.G. Selected pedagogical essays]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 52—63.
3. Voznyak V.S. Spivvidnoshennya rozsduku i razumu yak filosofsk'ko-pedagogichna problema: Monografiya [The relationship between mind and reason as a philosophical and pedagogical problem: Monograph]. Drogobich: Redakcizjno-vidavnicij viddil Drogobicz'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana Franka, 2008. 357 p.
4. Voznyak V.S. Problema sootnosheniya rassudka i razuma v russkoj religioznoj filosofii [The problem of the correlation of mind and reason in Russian religious philosophy]. *Vestnik filosofii i socziologii Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Philosophy and Sociology of Kursk State University], 2013, no. 1, pp. 78—89.
5. Gegel G.V.F. Fenomenologiya dukha [The phenomenology of the spirit]. Gegel' G.V.F. Sochineniya [Hegel G.V.F. Works]. Vol. IV, Moscow: Soczeggiz, 1959, 440 p.
6. Gegel' G.V.F. Encziklopediya filosofskikh nauk [Encyclopedia of Philosophy] Vol. 1. Nauka logiki [The science of logic]. Moscow: Mysl', 1974, 452 p.
7. Gegel' G.V.F. Nauka logiki: v 3 t. T. 3 [The science of logic: in 3 vols. V. 3]. Moscow: Mysl', 1972, 371 p.
8. Davydov V.V. Vidy obobshheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in training: Logical and psychological problems of building educational subjects]. Pub. 2. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000, 480 p.
9. Davydov V.V. Problemy razvivayushhego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of developing education: The experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Pedagogika, 1986, 240 p.
10. Davydov V.V., Zinchenko V.P. Predmetnaya deyatel'nost' i ontogenez poznaniya [Subject activity and ontogenesis of cognition] [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/985/985011.htm> (Accessed 1.09.2020)
11. Zinchenko V.P. Problematika myshleniya v razvivayushhem obuchenii [Thinking Problems in Developmental Learning]. *Razvivayushhee obrazovanie. T. 1. Dialog s V.V. Davydovym* [Developmental education. Volume 1. Dialogue with V.V. Davydov]. Moscow: APK i PRO, 2002, pp. 46—103.
12. Kudryavtsev V.T. E.V. Il'enkov i V.V. Davydov: logiko-psikhologicheskie osnovy stanovleniya myshleniya v obuchenii [E.V. Ilyenkov and V.V. Davydov: the logical and psychological foundations of the formation of thinking in learning]. *Razvivayushhee obrazovanie. Tom 1. Dialog s V.V. Davydovym* [Developmental education. Volume 1. Dialogue with V.V. Davydov]. Moscow: APK i PRO, 2002, pp. 135—143.
13. Limonchenko V.V. Voobrazhenie kak ejdos dialektiki [Imagination as an Eidos of Dialectics]. *Il'enkovskie chteniya. E.V. Il'enkov i perspektivy razvitiya gumanisticheskoy mysli. Materialy Dnenazatoi Mezhdunarodnoj nauchnoj konferenczii. Moskva, Zelenograd, maj 2009* [Ilyenkov readings. E.V. Ilyenkov and prospects for the development of humanistic thought. Materials of the Twelfth International Scientific Conference. Moscow, Zelenograd, May 2009]. Moscow: MIET, 2009, pp. 165—176.
14. Lifshiciz Mikh. Ostorozhno — chelovechestvo! [Caution — Humanity!] *Lifshiciz Mikh. Pochemu ya ne modernist?* [Lifshitz Mic. Why am I not a modernist?]. Moscow: Ikusstvo—XX vek, 2009, pp. 57—86.
15. Lobastov G.V. Dialektika kak problema [Dialectics as a problem]. *Mir Bol'shogo Altaya. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal* [World of Big Altai. International scientific journal], 2016, no. 3 (3, 2), pp. 532—541.
16. Mareev S.N. Dialektika formal'nogo i soderzhatel'nogo v poznanii: Istoriko-metodologicheskij ocherk [The Dialectics of the Formal and the Substantive in Cognition: A Historical and Methodological Outline]. *Problemy materialisticheskoy dialektiki kak teorii poznaniya* [Problems of materialistic dialectics as a theory of knowledge]. Moscow: Nauka, 1979, pp. 134—184.
17. Marks K. K Kritike gegelevskoj filosofii prava [To the criticism of the Hegelian philosophy of law]. *Marks K., Engels F. Sochineniya. Izd.2. T. 1* [Marx K., Engels F. Works. Pub. 2. T. 1]. Moscow: Politizdat, 1954, pp. 219—368.
18. Mikhajlov F.T. Problemy metoda kul'turno-istoricheskoy psikhologii [Problems of the method of cultural-historical psychology] [Elektronnyj resurs]. URL: https://psyjournals.ru/kip/2005/n2/Mikhailov_full.shtml (Accessed: 1.09.2020)
19. Novokhat'ko A.G. Fenomen Il'enkova [The phenomenon of Ilyenkov]. *Il'enkov E.V. Filosofiya i kul'tura* [Ilyenkov E.V. Philosophy and culture]. Moscow: Politizdat, 1991, pp. 5—16.
20. Shimina A.N. Dialekticheskaya logika i ee razvitie v tvorchestve V.V. Davydova [Dialectical logic and its development in the work of V.V. Davydov]. *Razvivayushhee obrazovanie. Tom 1. Dialog s V.V. Davydovym* [Developmental education. Volume 1. Dialogue with V.V. Davydov]. Moscow: APK i PRO, 2002, pp. 44—46.

Информация об авторах

Возняк Владимир Степанович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail: volodimir.voznyak@gmail.com

Лимонченко Вера Владимировна, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4770-7199>, e-mail: limonchenko57@gmail.com

Information about the authors

Vladimir S. Voznyak, Doctor of Philosophy, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail: volodimir.voznyak@gmail.com

Vera V. Lymonchenko, Doctor of Philosophy, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4770-7199>, e-mail: limonchenko57@gmail.com

Получена 09.09.2020

Received 09.09.2020

Принята в печать 12.09.2020

Accepted 12.09.2020