

**Рассудок и разум
в контексте развивающего образования**

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

Л.Н. Толстой

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 ее нет или где она 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. Прислушаемся или вчитаемся в воспоминания П.А. Флоренского о своем детстве: «На Аджарском шоссе я с детства приучился видеть землю не только с поверхности, но 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 распасться на отдельные группы предметов, последовательно обзриваемые, 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». Подобный тип мышления можно обозначить как разумный, хронотопический, отличающийся от обыденного. Весьма существенно, что он порожден вниманием и любовью к природе.

Это и есть главные черты теоретического мышления, сложившегося у о.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. Он никогда не стремился строить образование по типу «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, предметного действия и 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 не поднималось теоретическое мышление, оно не отменяет эмпирического и сохраняет свойства предметности. Рискну утверждать, что последние выражены в теоретическом мышлении даже более отчетливо, чем в эмпирическом. Думаю, что теоретическое – это не абстрактное, а эмпирическое – не 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 зорки?

«Что, наконец, поймет надменный ум

На высоте всех опытов и дум?

Что? Точный смысл народной поговорки.

Г.Г. Шлет, комментируя эти строки, удивился по поводу того, что эта мысль облечена в пессимистическое выражение: «Как будто здесь не указано на постижение величайшего из 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» (Шлет Г.Г. 1989. С. 420-421). Мне, правда, кажется, что приведенные строки Е. Баратынского можно прочесть более оптимистически. Понимая смысл народной поговорки, ум перестает быть надменным, становится реалистическим, предметным.

Иосиф Бродский убедительно 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. Все эти 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 слиты.

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 символ, который есть одновременно и вещь и идея. 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» (1989. 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 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. Мне важно подчеркнуть наличие актов или событий перехода, 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 (1995). 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 (у Выготского был «механизм одной реакции»).

Приведу еще одно важное разъяснение Давыдова: «Непосредственное 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» (Там же. 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 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 поближе 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» (Там же). Я привожу размышления В.В. Давыдова и Э.В. Ильенкова об идеальном бытии вещи, поскольку эти размышления помогают понять связь, существующую между культурно-исторической психологией в варианте Л.С. Выготского, в том числе представлениями Выготского об идеальных культурных формах, и психологической теорией деятельности в варианте А.Н. Леонтьева. Согласно Ильенкову «идеальность» есть не что иное, как аспект культуры, как ее измерение, определенность, свойство. В контексте психологической теории деятельности было выполнено немало исследований, в которых 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».

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. Он определяет не только пути развития антропологии, психологии (в том числе культурно-исторической), но и всего гуманитарного знания (Зинченко В.П., 2000).

Попробую включить исследования Давыдова о видах обобщения в обучении в контекст размышлений Г.Г. Шпета, «Н.А. Бернштейна, С.Л. Франка, Х. Ортеги о живом движении, живом слове, живом слове-понятии, живом знании. «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, *implisite* - все связи и отношения того, что есть» (Шлет Г.Г. 1994. 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» (Ортега-и-Гассет Х. 1997. 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 гештальтпсихологи.

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 энергийное. Когда понятие утрачивает энергийные 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» (1989. С. 173). Об этом же короче и еще более выразительно сказал В. Хлебников:

Это не 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? Образов в ней, разумеется, больше, но ведь нам важно значение, смысл, а чтобы его извлечь нужно «перевести» образы в понятия» (Шпет Г.Г. 1994. 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». Кстати, это прекрасный образ, мимо которого прошли теория формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теория эмпирического и теоретического обобщения В.В. Давыдова.

Думаю, не менее важен обратный «перевод» понятий в образ и перспектива формирования живого образа-понятия, а может быть, и живого действия-понятия. Вновь обращусь 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» (Ортега-и-Гассет Х. 1997. С. 88). Добавим: не только вещами, но также значениями и 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 оптических, логических, чувственных и нечувственных форм, они прямо ставят нас перед самой реальной действительностью» (Шпет Г.Г. 1989. 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 уходящего века 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» (см.: Вайнштейн О.Б. 1994. С. 35). 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» (Шпет Г.Г. 1996. С. 151-152). Вот и еще один аргумент в пользу рассмотрения живого слова-понятия, как функционального энергийного 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.

В советское время марксистские «практики-практиканты» (как, недооценив их, полупрезрительно называл 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. 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. Не трудно видеть, что он должен быть связан с присущей конкретному мотивацией и приводит нас к вопросу о «действительности» предмета» (Шпет Г.Г., 1914. С. 155). Для марксистов-ленинцев никаких запретов, в том числе и логико-философских не существовало. Они умудрялись уничтожать даже неуничтожимое конкретное. Нельзя даже говорить об извлечении из абстрактного «корня» конкретности, только об уничтожении его. После чего они легко переходили от абстрактного сразу к своей бесчеловечной практике. Потеря конкретного в абстрактном и потеря предметного в мышлении эквивалента потере разума. Потерявший разум, к несчастью, сохраняет рассудок. Оставшись один на один с абстрактными схемами, такой персонаж формально оперирует с ними посредством рассудка. Думаю, о последствиях говорить излишне. По точному замечанию Ф.М. Достоевского, нежить - это существо рассудочное.

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 (Ильенков Э.В. 1999. С. 259). Возможно, именно с этими идеями был связан интерес Ильенкова к образованию, забота 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. По-моему, благодаря помощи Э.В. Ильенкова, удавалось это только В.В. Давыдову. Я до сих пор не могу решить, «вычерпывал» ли он смысл из этих формул или «вчитывал» свой собственный?

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 менее скована. Вполне он раскрепощался лишь в учительской аудитории. Порой учителям трудно было узнать любимого ими Василия Васильевича в ученых трудах В.В. Давыдова.

Дам 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 «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 имели в виду формально-рассудочную деятельность, а под «высокой» - собственно разумную, сближающуюся по механизмам с чувствами. Таким образом, в этих формах как бы противопоставлялась дискурсия и интуиция. Шпет уверен в том, что интуиция не отделима 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 абстрактивною, тогда как умозрение разума существенно направляется на предметность конкретную» (Шпет Г.Г. 1989. 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.

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, что само по себе представляет интересную задачу, но то, что трактовка В.В. Давыдовым теоретического мышления постепенно приближалась 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» (Ойзерман Т.Н. 1999. С. 13). 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» (Там же). 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 оттого, что мыслят и действуют согласно конечным определениям» (см. Автономова Н.С. 1988. С. 78-79).

Получение и использование чувственных данных людьми, владеющими речью, Давыдов называет эмпирическим мышлением (1986. С. 104). Следовательно, в эмпирическом мышлении соединяются живые впечатления с живым словом, что философы называют единством чувственного и рационального. Это не так мало, поскольку перед человеком в «рациональном виде может выражаться непосредственная внешняя сторона действительности, ее наличное бытие» (Там же). Заметим пока, что, несмотря на опосредованность эмпирического знания словом, Давыдов называет его непосредственным. Оно непосредственно и в том смысле, что дает лишь знание «внешности» бытия, правда, в его качественно-количественной определенности.

Далее 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 (Там же. С. 108); дает знание о внутренних, существенных зависимостях, которые непосредственно наблюдаться не могут, так как они не даны в наличном, ставшем, результирующем и расчлененном бытии (Там же. С. 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» (Там же). Именно эту целостность Давыдов называет конкретным, «единством многообразного». (Ср: О. Мандельштам: «множественное единство организма», которое есть образец для живого понятия!) Важнейшее свойство теоретического мышления состоит в том, что оно опосредствует 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. Понятие в его становлении - это живое, развивающееся понятие. Оно требует развертывания, интерпретации, конкретизации. Поэтому оно средство и цель развивающего 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 и 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» (Кант И. 1966. 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 -

приходится. Отсюда наша вечная национальная проблема (или болезнь?) - «тайная свобода».

Обращу внимание на то, что 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. Ставшая личность, в свою очередь, взрывается поступком. Теория развивающего образования не чужда такому ходу мысли. Существенное место в ней занимает рефлексия (рефлекс=и=Я), анализ которой я оставлю за пределами изложения. Читателя, интересующегося взаимоотношениями рассудка и разума и их отношением к рациональности, отсылаю к книге Н.С. Автономовой (1988). Он найдет там и замечательное высказывание К. Маркса о том, что «разум существовал всегда, только не всегда в разумной форме» (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 имел в виду Г.Г. Шпет. 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 (см.: Зинченко В.П. 1991; Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. 1994). Разум подкрепляет жизнеспособность осваиваемых знаний 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. В последние годы проблематика развивающего обучения, связанная с именами Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, пошла по этому пути. 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. Пределом мечтаний может быть лишь помощь или хотя бы невмешательство властей предрежащих 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 годов была сделана попытка запретить работы по развивающему обучению. Ученые устояли, но ущерб был огромен. Об этом приходится напоминать, так как и сейчас школа не гарантирована от очередного «административного восторга».

В перспективе развития образования достойное место должно занять живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. 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. Поэтому в живом знании слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно 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 таковая возможна, есть, по словам Г.Г. Шпета, мысль о смысле. Поэтому-то и 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 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.

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 возникать в культуру, 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 не-бытие... 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» (Шпет Г. Г 1989. С. 359). Пожалуй, нельзя согласиться лишь с последней фразой. Ей многие десятилетия продолжалось беснование идеологии, которая иссушила 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. В последние годы своей жизни В.В. Давыдов все больше внимание 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.

В свете приведенных выше размышлений Шпета, Ортеги, Давыдова 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. 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 формах они непосредственны. Как непосредственно одноактное, симультанное восприятие, являющееся на деле итогом перцептивного научения (Зинченко В.П. 1961), 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 Фуд-зи», 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: Денике БЛ. 1936. С. 123). Это, конечно, удивительная и поучительная самооценка собственной самореализации, как сказали бы гуманистические психологи. Художник очертил путь от живого живописного действия к живому знанию. Он напрасно пренебрежительно отозвался о сделанном до 70 лет. К. Маркс сказал бы, что у него сформировались органы чувств - теоретические, а Г.Г. Шпет - поэтические органы чувств. М.К. Мамардашвили назвал бы происходящее семиотическим вывихом.

Если, согласно Шпету, слово - это архетип культуры, то понимаемое живое слово-понятие - это одновременно генотип и фенотип живого знания. 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, недосказано. 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» (Шпет Г.Г. 1989. С. 310). Думаю, что подобные попытки соотнесения идей В.В. Давыдова с другими традициями, отличающимися от гегелевско-марксовой, будут полезны для развития теорий формирования умственных действий и понятий, равно как и теории учебной деятельности, если их последователи попытаются ответить на вопрос: «Как понятие становится орудием жизни, а не уничтожения ее?» (Шпет Г.Г. 1914. С. 122).

Видимо, ответ на него состоит в том, 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 конца. 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.

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. 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 (Фаворский В. А. 1988. С. 218). Соответственно, технократическое мышление преследует достижение идеи, вырванной из полноценного жизненного

контекста, идеи, которая 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 престижитатора - техники, вершащей сейчас судьбы науки и человеческой мысли» (1994. С. 227).

Источниками 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, то есть, 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 отделов цели: художественную, эстетическую, научную, техническую и религиозную. Технократическое мышление преследует не образ

с его «отделами цели», а одну идею, которая при известной настойчивости реализуется.

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.

Я намеренно на примере технократического мышления сгустил негативные черты рассудка и порождаемых им схематизмов и формализмов сознания, что вовсе не означает его 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. Другое дело, что образ - это слишком тонкая материя, ее чрезвычайно трудно уловить в исследовании. П.Я. Гальперин понимал это и сознательно ограничивал рамки своего исследования ориентировкой, что, видимо, перестало удовлетворять его ученика В.В. Давыдова.

В.В. Давыдов шел к образу, говорил о наличии и существовании образа в воспроизводящейся 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. Визуальное мышление - это порождение новых образов, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. М. Мерло-Понти даже заметил, что мое движение представляет собой естественное продолжение и вызревание видения: «Видимый мир и мир моторных проектов представляют собой целостные части одного и того же Бытия» (1992. С. 12). 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. К взаимодействию и к ответственному порождению нового способны только живые образы, понятия и действия. Я бы дополнил схему воспроизводящейся деятельности В.В. Давыдова схемой порождающей деятельности: предмет (исходный) - образ-действие-слово-предмет (преобразованный) - слово-образ-действие-предмет (становящийся)... Многообразие указывает, что путь до желаемого результата может быть долгим. В этой 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, что читатель понимает, что требуется восхождение от приведенной абстрактной схемы к конкретному живому знанию. В заключение напомним, что 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Я.С. Рассудок. Разум. Рациональность. М., 1988.
2. Белый А. Между двух революций. М., 1989.
3. Вайнштейн О.Б. Язык романтической мысли. М., 1994.
4. Верч Дж. Голоса разума. М., 1995.
5. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические условия происхождения идеальных действий//Вопросы психологии, 1979. №5. С. 40-45.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. Денике Б. Японская цветная гравюра. М., 1936.
8. Зинченко В.П. Восприятие и действие (сообщения 1 и 2) //Доклады АПН РСФСР. 1961. №2, 5.
9. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. №2.
10. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
11. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. 4.1. Живое знание. 2-е изд. Самара, 1998.
12. Зинченко В.П. Мысль и слово Г.Г. Шпета. М. 2000.
13. Зинченко В.П. Гипотеза о происхождении учения А.А. Ухтомского о доминанте //Человек. 2000. №3.
14. Ильенков Э.В.: Личность и творчество. М., 2000.
15. Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1966.
16. Кильен Ж. Культура (Висіип§) и Разум у В. фон Гумбольдта// Разум и культура. М., 1983.
17. Мерло-Понти М. Око и дух. М., 1992.

18. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон-Кихоте». СПб, 1997.
19. Ойзерман Т.Н. Существуют ли абстрактные истины? // Вопросы философии. 1999. №6.
20. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. М., 1988.
21. Шпет Г.Г. Явление и смысл. М., 1914.
22. Шпет Г.Г. Соч. М., 1989.
23. Шпет Г.Г. Философские этюды. М., 1994.