

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Сибирский государственный университет науки и технологий  
имени академика М. Ф. Решетнева

# **ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ: РАЗВИТИЕ МЫСЛЯЩЕЙ СПОСОБНОСТИ**

*Монография*

Под общей редакцией Г. В. Лобастова, Т. Н. Ищенко

Красноярск 2023

УДК 88. 351/.3:87.223  
ББК 165.12:159.955  
П781

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор Е. В. МАРЕЕВА  
(Московский государственный институт культуры);  
доктор педагогических наук, профессор Г. И. ЧИЖАКОВА  
(Красноярский государственный педагогический университет  
имени В. П. Астафьева)

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета

**Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способ-**  
П781 **ности** : монография / под общ. ред. профессора Г. В. Лобастова,  
доцента Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск,  
2023. – 286 с.

ISBN 978-5-86433-947-3

Проблема субъекта познания раскрывается как методологическая проблема развития мыслящей способности в учебном процессе. Философские основания проявляют глубинную суть проблематики, позволяют охарактеризовать ум как потенцию личностного бытия, выявить взаимосвязь с проблемами метода и противоречиями учебного процесса, определить имманентные методы разрешения противоречий учебного процесса. Порождение субъекта познания раскрывается во взаимосвязи с развитием психологической и педагогической мысли в историческом и логическом контекстах. Опосредствование трудом, содержанием общественных отношений, закладываемых в образовании, представляет необходимое условие развития мышления, субъектности. Обоснована внутренняя необходимая связь философии и психологии как основы в разрешении проблемы субъекта познания, способного разумно осуществлять преобразования.

Монография предназначена для преподавателей высшей школы, исследователей, слушателей системы повышения квалификации учителей и преподавателей, аспирантов, студентов, специалистов, заинтересованных в подходах к разрешению указанной проблемы.

УДК 88. 351/.3:87.223  
ББК 165.12:159.955

ISBN 978-5-86433-947-3

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2023  
© Коллектив авторов, 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	4	
<b>Глава 1. А если многознание уму не научает?</b>		
<b>Проблема субъекта познания как методологическая проблема развития мыслящей способности</b> .....	7	
1.1. Ум как потенция личностного бытия (Г. В. Лобастов) .....	7	
1.2. Категория развития в системе психолого-педагогических исследований (Н. Н. Нечаев) .....	35	
1.3. «Каково понятие, таков и труд» (Т. Н. Ищенко) .....	73	
1.4. Образование и его превращенные формы (М. Ю. Морозов) .....	103	
1.5. Проблема личностного начала в контексте философии Фихте (В. Н. Суханов) .....	118	
<b>Глава 2. Синтез диалектики и дидактики в развитии субъекта мышления</b> .....		129
2.1. Проблема метода и противоречие учебного процесса (И. С. Барсуков) .....	129	
2.2. Генезис деятельности как становление мышления (Г. В. Лобастов) .....	137	
2.3. Классическая философия как ресурс развития субъекта познания в учебном процессе (Т. Н. Ищенко) .....	168	
2.4. Две парадигмы генезиса человеческой субъектности (В. О. Мухин) .....	182	
<b>Глава 3. Освоение научных понятий, идей – процесс развития мыслящей способности</b> .....		199
3.1. О методах освоения ведущих математических понятий (С. Р. Когаловский) .....	199	
3.2. Развитие мышления неуспевающих студентов и учащихся: методология и методы (В. Г. Ермаков) .....	224	
<b>Глава 4. Образование как ценность, образованность как результат и основа нравственности</b> .....		249
4.1. Народные игры как средство развития когнитивных способностей детей дошкольного возраста (Т. Э. Уметов) .....	249	
4.2. Мир в руках ребенка (О. А. Григорьева) .....	258	
4.3. Организация информационной поддержки творческой самореализации преподавателя в образовательном пространстве вуза (А. А. Смирная) .....	269	
<b>Сведения об авторском коллективе</b> .....	284	

Истинная свобода как нравственность есть то, что воля в качестве своих целей имеет не субъективные, т. е. своекорыстные, интересы, но всеобщее содержание. Такое содержание существует, однако, только в мышлении и посредством мышления. Было бы абсурдом исключить мышление из нравственности, религиозности, области права и т. д.

*Г. В. Ф. Гегель*

Оздоровление поступков начинается с оздоровления мыслей.

*Л. С. Выготский*

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Вторая совместная монография авторского коллектива исследователей «Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности», с одной стороны, продолжает рассмотрение проблем образования, проблем развития субъекта мышления, личностного развития, начатых в монографии «Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса», с другой – актуализирует проблематику развития мыслящей способности человека в непростых условиях современной образовательной ситуации. В предлагаемой коллективной монографии представлены результаты исследований участников международного семинара «Проблемы субъекта познания и современного общества» (апрель 2022, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева). Авторский коллектив монографии участвовал в названном семинаре и в пленарной части, дискуссионной площадке VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях» (май 2022, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева).

Проблема субъекта познания раскрывается как методологическая проблема развития мыслящей способности обучающихся в учебном процессе. Философские основания, отраженные в исследовательском труде, проявляют глубинную суть проблематики, позволяют охарактеризовать ум как потенцию личностного бытия, выявить

взаимосвязь развития мыслящей способности с проблемами метода и противоречиями учебного процесса, определить имманентные методы разрешения противоречий учебного процесса.

Внимание обращено на тот факт, что господство в образовательной сфере эмпирического подхода лишает педагогическую практику теоретической рефлексии проблем развития личностной формы, тем самым субъектности и мыслящей способности. Порождение субъекта познания, его развитие раскрываются во взаимосвязи с развитием психолого-педагогической и дидактической мысли в историческом и логическом контекстах.

В представленных исследованиях отражена внутренняя необходимая связь философии и психологии как основы в разрешении проблемы формирования и развития субъекта мышления, способного на разумные преобразования предмета и самого себя. Если педагогическая деятельность удерживает эту внутреннюю необходимую связь психологии и философии, то организация учебного процесса обретает продуктивный характер, потому как у педагога в руках методологические и теоретические основания развития субъекта познания, личности. В разработке психолого-дидактических оснований внимание акцентируется на сущности человека, опосредствованной учебным трудом, содержанием общественных отношений, где и проявляется личность. Авторы показывают, что психолого-дидактические основания лежат в сущностных определениях человека, поэтому учебный труд связан с содержанием общественных отношений, в составе которых лежат и основания личности.

Дидактическая форма в учебном процессе, чтобы быть оптимальной и эффективной, обосновывается как форма диалектическая. Такое обоснование связывается с анализом философских категорий, тем самым авторы выявляют сущностные проблемы образовательного процесса, определяют научные методы познания и принципы их разворачивания в учебной деятельности.

В монографии раскрываются условия развития субъекта познания как субъекта предметно-преобразовательной деятельности. Дидактический взгляд на разрешение противоречий основывается на диалектическом подходе, задействовании философских категорий, закономерностей в организации учебного процесса, что позволяет выявить сущностные проблемы образовательного процесса, определить научные методы познания и интеллектуальные средства познания, позволяющие формировать субъектность и проявлять свободу, которая беспредельна в интеллектуальном плане.

Актуальность рассмотренных методологических проблем и возможных предложенных подходов к их разрешению обусловлена как необходимостью преобразования учебного процесса, развития теории педагогики, дидактики, так и проблемами нравственного и интеллектуального характера, свойственными образованию. Рассмотрение личности как тождества понятия и бытия, полагании противоречия как всеобщего принципа объективности и исключительного средства развития мышления обеспечивают глубинный разумный взгляд на преобразования в учебном процессе.

В первом разделе ум раскрывается как потенция личностного бытия; выявляется специфика психологического развития деятельности субъекта посредством разрешения противоречий, дается характеристика категории развития в системе психолого-педагогических исследований, осуществляется постановка проблемы взаимосвязи способов действий и системы отношений; обосновывается идея осуществления труда в образовательном процессе и выхода на продуктивный характер деятельности посредством овладения понятием, системой понятий; устанавливается водораздел между образованием и его превращенными формами, где заигрывание в свободное обучение на деле оказывается обратной стороной образовательного догматизма; обоснована проблема личностного начала в контексте философии Фихте.

Во втором разделе монографии в движении мысли устанавливается взаимосвязь проблемы метода и противоречия учебного процесса; выявляются основания анализа становления субъективности — диалектика бытия и мышления; родовое и индивидуальное, общественное и личностное представлены как фундаментальные отношения в исторической действительности; идеи классической философии обосновываются как мощный ресурс развития субъекта познания в учебном процессе и педагогической теории; обосновываются две парадигмы генезиса человеческой субъектности.

В третьем и четвертом разделах обосновываются методы освоения ведущих математических понятий и развитие мышления неуспевающих студентов; развитие когнитивных способностей детей посредством народных игр и творческая самореализация преподавателя.

Становление субъектности обосновано как условие всеобщего развития. Коллектив авторов монографии раскрывает условия развития субъекта познания, его мыслящей способности.

*Т. Н. Ищенко*

*Глава 1*  
**А ЕСЛИ МНОГОЗНАНИЕ УМУ НЕ НАУЧАЕТ?  
ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ  
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ  
МЫСЛЯЩЕЙ СПОСОБНОСТИ**

---

**1.1. УМ КАК ПОТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ**

*Г. В. Лобастов*

Проблема в том, чтобы показать генезис личностной формы, логически последовательного возникновения каждого объективно-значущего (следовательно, сущностного) определения, связать их в единство, увидеть объективный их синтез. И их бессознательное бытие в составе субъективности – как потенцию личности. Как потенцию Я. Нет ничего в разрешении этой проблемы, что не содержало бы в себе педагогического смысла, что не давало бы возможность посмотреть на человека глазами педагога.

Есть немало исследований сути человеческого бытия и немало изложений представлений о личности, и давно кажется, что никакой проблемы тут как будто и нет. Много лет назад, случилось, меня пригласили на выездной педагогический многодневный семинар-учебу по методу Г. Щедровицкого. Надо было много энергии и ума, чтобы провести такое мероприятие с активными усилиями проникновения в суть педагогической проблематики по разным учебным дисциплинам – в форме деловых игр. Меня попросили быть в той группе, где обсуждалась литературная проблематика вообще и образ личности в художественных произведениях, в частности. Педагогическая публика говорила так, как она «методически правильно» учит своих учеников говорить в своих школьных сочинениях, – грамматически правильными, но не своими фразами. Малыши читают стихи, не вникая и не умея вникнуть в их смысл. Смысл будет возникать в жизни, в их развивающемся опыте, – и будет догонять слово. Экспрессия малыша преобразуется растущим чутьем чувственно-художественного образа. Слово, не ясное и не интересное, будет наполняться смыслом. Знак и его смысл встретятся в универсальной стихии детского бытия. Эта стихия, управляемая и направляемая взрослым, с самого начала

захватывает и ассимилирует культурно-общественное значение. Расширение сферы активности является одновременно и «наполнением» субъективности малооформленным и неосознанным материалом. Сознание, возникающее здесь, начинает формироваться по логике доступного смыслового общественно-культурного содержания, превращаясь тем самым в форму внутренней активности ребенка. Ни самому ребенку, ни наблюдающему глазу родителя-педагога не дан факт полного тождества внутреннего и внешнего. Наблюдающая мысль здесь склонна, скорее, допускать некое исходное различие этих определений и домысливать то, что для критической формы мышления служит основанием экспериментального исследования и описания в позитивистской парадигме. Дело, однако, требует от самой исследующей мысли критического отношения к своей форме, быть осторожной и тонкой в суждениях, оставляя их проблематичными по их фактической истинности.

Опыт как некая жизненная полнота выделяет из себя устойчивые и осознаваемые формы. За эти формы и берется ранее всего педагогика, переводя их в учебную деятельность. Остающееся неосознанным остается в сфере чувства и предощущений, и педагогика ищет способ прикосновения к этому содержанию через организацию этой самой жизненной стихии – в тех формах, где более всего представлена сама жизнь в ее непосредственности и внутренней непрерывности. То, что получило давно имя души, не разлагаемого и таинственного образования в человеческой субъективности. Где живет все то, что не находит места в выделенных педагогическим рассудком формах. Здесь пьют ту смесь, которую находят в действительности, по необходимости, исполненной культурно-историческим содержанием. Педагогическая мысль выстраивает «фильтры» процесса образования человека – с тем, чтобы исходная неопределенность в объективной действительности определялась образующими человеческое бытие историческими формами. Школа чувствует, что не может и не сможет за ребенка решить те задачи, которые встречаются и будут встречаться в его судьбе. Она не думает, что судьба строится самим человеком, и отдает это дело самой судьбе. За судьбу, это таинственное образование, пряча свое бессилие.

Педагогическая публика говорила на том большом педагогическом семинаре и было прозрачно ясно, чем она измеряла в учениках то, что создавала своей педагогической деятельностью. Смысловое содержание «правильных фраз» лежало где-то около. Можно было подумать, что оно, содержание понятия личности, выражаемое



участниками дискуссии, совпадает с индивидуальным представлением каждого, но и ощущение самоотчуждения почему-то не исчезало.

Педагогический ход тут, надо полагать, должен был бы заключаться в рефлексии содержания собственного Я. Работа эта особая и уж никак не сводится к повторению того, что школе кажется освоенным – повторение, как форма, внутренней сути процесса рефлексии, однако, не выражает. Это именно всего лишь повторение, *абстракция пустой рефлексии*, – критической рефлексии того, где осуществляется смысловое движение, форма которого именно этим процессом рефлексии и должна быть найдена, – этой рефлексии нет, не было. Ее нет, поскольку повторяется в тех же самым известных фразах. Но это *повторение* как будто сознательно формируется школой, форму повторение школа удерживает как учебный ход и как оценочный критерий.

Как освоенная, усвоенная и закрепленная форма действия, само действие повторения есть результат, тот навык, который и выступал целью педагогического процесса. Потом в жизни человека, в движении общественного бытия будет разрастаться как раковая опухоль бессмысленное повторение – вырождение в обесмысливание известно-затасканных истин. Отмоченная в кипятке крапива не будет жечь, но просыпающееся критическое самосознание начнет обжигаться о засилье этой прикрытой пошлости, пошлости, спрятанной в красивые слова – чтобы уверить всех в своей преданности любой силе, чтобы не заметили свое почти естественное предательство. Не кого-нибудь, не что-нибудь – предательство себя. Там, где спотыкаешься о себя, о свою пустоту, о свой чем-то обезображенный лик, там прячешь себя. Где двуликость и многоликость уже не утрата личностной формы, а социальная норма.

Однако педагогическое сознание, чувствуя в этом, в повторениях, некую недостаточность, просит пересказать «своими словами». Это, конечно, есть некий способ заглянуть в субъективность ребенка, способ *раскрыть собственные формы* движения субъективности ребенка. В школьных учебных условиях его можно назвать первым шагом в сторону понятия Я ребенка. И тем самым первым *шагом от формализма* стандартов школьной педагогики. Предположенным самой педагогикой. А, значит, и входящим в стандарт.

Это так, потому что так выстроена школа, ее педагогика. То есть та метода, где отсутствует критическая саморефлексия самого педагога (педагогики), себя в своем сущностном бытии он, педагог, не представляет: он окутан требованиями, методиками, стандартами, ограничениями в формах и материале и т. д. Предстает он только в этих

формах и через эти формы. Известно, конечно, что знать самого себя самая сложная задача. А заглянуть «в себя» ребенка, в его Я, кажется задачей простой, если на эту проблему смотреть глазами педагогики, – увидеть в нем то, что в нем соответствует тем требованиям и нормам, которые педагогика закладывает в образовательный процесс.

А задача научить ученика увидеть себя, *научить видеть себя в критической саморефлексии*? Объективно он выражает формы и способы того объективно-культурного, научного и художественного, содержания, которое осваивает в образовании. И нравственность как особая, сущностная сфера личностного бытия, возникает и формируется еще задолго до организованной учебно-воспитательной деятельности – там, где младенец уже начинает прорастать в бессознательно-осмысленное свое бытие. Даже до возникновения Я. Ибо с самого начала младенец никогда не есть один, он всегда с другим, со взрослым. Разумеется, нельзя сказать, что здесь формируется уже как-то проявляющее себя нравственное отношение, но отношение взрослого к младенцу уже представлено – как создающее ту атмосферу бессознательной стихии, которая служит исходной питательной основой человеческого бытия. Но только там, где возникает Я, начинается в собственном смысле слова нравственное развитие. В котором, конечно же, отражаются фундаментальные человеческие отношения. И когда начинаются проблемы далеко не только нравственного содержания. Гегель неслучайно сферу нравственности расширяет до пределов человеческих отношений вообще, отношений общественно-исторических и потому же политических. И личность при всем ее индивидуальном проявлении втягивает в себя универсальность всеобщих человеческих форм бытия.

Если гегелевскую позицию исключить и под нравственностью мыслить лишь отношения в малой, как бы сказал социолог, группе, то неудивительным становится нравственное воспитание сведенным к тонкому выражению правил этикета, внешним образом удерживающих правила морали. С немалой долей нравоучений. Плюс психология со своими «техниками» и «практиками». И собственное Я теряется для самого себя. Ибо его пытаются вывернуть рассудочно-поверхностными формами, бессильными перед противоречиями нравственного развития. И потому собственное Я как будто потеряно и для самого Я. Но он, еще ребенок, своим поступком обнаруживает себя, и слова школы остаются словами.

Кажется, в попытках найти себя, исчерпать умом содержание своей субъективности нельзя, ибо это «свое» перманентно движется

в дискретных формах устойчивых представлений о себе и вообще о человеческом содержании. И в эту «дискретность субъективности» активно внедряются технологически выработанные формы, получившие имя «педагогических технологий», и педагогическая техника, техника педагога видит для себя открытый путь к исчерпанию самосознания. В педагогическом идеале образование видит себя в образе учебно-технологической автоматизации обучения индивида.

Образ человека-машины в философии возник давно (Ламетри) и образ механистической действительности никакое педагогическое мышление до поры до времени обойти не могло. Оно и сегодня, на новом витке, живет спрятанным за гуманистической демагогией. Разумеется, механистический взгляд как бы незаметно преобразовался в кибернетический, и всяческие разговоры о кибернетической душе просто явно обнажают философскую безграмотность в условиях свободы «видения». В кибернетических формах и предстает человек будущего, забетонированный в цифру. Человеческое сознание мечется в страхе перед компьютерной информационной техникой, внимательно всматривается в религию, умнее от своих сомнений и мнений не становится. С сопротивлением и бессознательно, но образование вместе с ее педагогикой падает в объятия тонко сработанной современной машины из технологий предельных квантовых делений человеческой субъективности. Тот же образ преследует и государственная машина, позволяющая мобильно и универсально манипулировать неуничтожимым человеческим началом в человеке.

Человеческое Я, внутренняя непрерывность его бытия, его самоидентичность, длящая себя в перманентном самоотрицании, оказывается недоступным, и педагогика, вместе со стоящей за ней философией, исповедует эту ситуацию как некую тайну. Как то начало сознательного бытия, которое кажется имеющим неведомое происхождение, которое потому педагогика не претендует выразить собой. Это, она понимает, было бы претензией подменить собой бога. Или природу. И школа «скромно» считает, что ее дело, – умно и тонко приспособить «богом созданного» человека к земным, понятным ей, условиям.

В таких представлениях далеко не только школа. Историческая работа мысли со своей способностью, ее началами и пределами, продуктивностью ее деятельности, расширяла свое представление о мышлении на том же пути к своему началу. Начало мышления почти бессознательно совмещалось с началом бытия, и абсолютная сущность, мыслимая как начало и получившая образ бога, была *началом*

*бытия и началом мыслящей способности* вообще. «Глубокие мыслители» желали посмеяться над Декартом, который протяжение (бытие) и мышление кардинально развел, а потом, мол, объединил их в божестве. То бишь скатился в полный идеализм. Эти «мыслители» и идеализм понимают как *идиотизм без мышления*, ведь и дураку, мол, понятно, что мыслью не породить близлежащий камень, и бога толкуют на манер ветхой прабабушки, дальше подворотни шага не ступавшей. Эту абстрактную муть «мыслители» проповедовали в высших школах за государственные деньги. Были «*преданные предатели истины*», торгующие себя на любое дело, хоть под мост с топором.

Представление, что деятельность начинается с цели, навязывало себя и на представление начала мира. Религия, правда, сохраняет божественную цель в тайне. Но цель всегда выражает некий побудительный мотив, некую необходимость. Почему бог начинает бытие? Сказать, что если он сам в себе имеет необходимость действия, то вопрос о свободе читается как *необходимость* свободы. А свобода, порожденная необходимостью, становится способом бытия самой необходимости. Представление о необходимости из эмпирического материала понятия не достигает, она должна быть объяснена из самой себя, т.е. содержать в себе такие определения, которые полностью исчерпывают ее бытие. Включая ее начало и ее прехождение, прехождение в противоположность, в свободу. Все это – формы самого бытия. И потому бытие становится либо тождественным богу, либо они противопоставлены. Тем самым мы возвращаемся в известную нам проблему монизма с принципом тождества бытия и мышления, либо в их противоположение, т.е. дуализм. Эти два начала, принадлежащие бытию и мышлению, Гегель развернул в своей логике как единый процесс и в форме этой логики увидел бога. Легко заметить, что дело Гегеля в обосновании и выражении формы диалектической логики мышления было подготовлено Декартом и Спинозой.

Современная космология все вопросы прячет в начальной точке бытия, никак не раскрывая все ее потенции, которые явно мыслятся по наличному мировому бытию: что физика знает о мире, то и прячет в эту точку. Как и то, знание чего она надеется узнать в последующем. Все что найдет в мире, ей покажется потенциально содержащимся именно в начальной точке. Прошлые и будущее зеркально взаимоотражаются, а в своих пределах отождествляются. Настоящее и есть «место» тождества прошлого и будущего. Мышление хорошо понимает, что в абсолютной форме, представленной как реальная Вселенная, прошлые и будущее надо понимать как относительные

формы, и они имеют это свое отношение только в объективном движении. Реальный, натурально-объективный процесс осуществляется в форме всех тех определений, которые познающее мышление создает как категории своего движения и видит в них абсолютную форму бытия. Коллапсирующая в точку Вселенная теряет все эти определения, но они сохраняются как возможность. Физика находит такие константы, которые получают трактовку антропного принципа, и, надо полагать, как бы вселенная ни развивалась, эти константы она обойти не может. Поэтому их возможность все-таки изначально таится в исходной точке. Рефлексия этой мысли, конечно, легко делает вывод, что все наличное в знании было предположенным – как реальная возможность – и до познания. А объективно – в самом исходном начале.

Восходя к началу, теряется время, исчезает пространство, замирает движение. Здесь смерть. Но именно, надо думать, в том покоящемся *ничто*, остается быть все. Как возможность. В силу потенции. Но потенция сама есть развивающаяся форма, любое образование своим образованием создает новые, другие возможности, которые невозможны были на неких более ранних этапах. И уж тем более весь объем содержащихся сегодня возможностей нельзя мыслить как существовавшие в начальной точке.

И тем ставится принципиальный и фундаментальный вопрос о существовании понятий потенции и возможности. Понятие возможности вводит Аристотель – потому как в картине бытия открылась сознанию таинственность того, что вдруг является, становится очевидным. *В том, что есть, есть то, чего нет*. Каково различие между парами категорий «возможность и действительность» и «бытие и ничто»? Все, что уходит с арены бытия, рассудок видит как действительность, сохранявшая себя в возможности. А возможность являет себя как некая предопределенность будущего времени. Но будущее время, как мы уже заметили, таит в себе прошлое. Гегелевское понятие снятия приближает наше внимание к той точке, в которой совершается содержательно-направленное движение. Логика Гегеля снимает определения пространства и времени, они к понятию отношения не имеют. Поэтому пространство и время получают значение внешних определений бытия. Рассудок консервирует это положение вещей и тем самым себя, рассудочную форму, закрепляет ее, эту форму, во всем составе своих представлений. И этот процесс вполне совмещается с эмпирическим положением вещей. Тайна субъективности, души, остается тайной, формальная логика уловить ее не может. Останавливая и

расчленения непрерывный процесс, она просто загоняет тайну субъективности в ту глубину, где ее, формальной логики, бессилие становится очевидной.

Во всем этом проявлялась одна сторона дела. Другая сторона, очевидность которой была очевидной не только эмпирически, мышлением себя не находила, но проблему поставила с меньшей очевидностью и для мысли. Именно мышление ее, эту сторону, своими формами и схватило, остановило и присмотрелось. Здесь была схвачена диалектика, т.е. эти две стороны в их единстве, предполагающие друг друга, – дискретность и непрерывность. Стороны были поставлены друг перед другом, и кажущаяся абсолютной и очевидной каждая из них, обнаружила и ограниченность такого мышления. Та самая ограниченность, которая сохранила себя до сих пор, выразила себя в односторонней форме и осталась быть в ней.

Мышление приблизило к себе эту тайну столь близко, что сделало ее эмпирически очевидной. Помните всем известные апории Зенона? Попытка дойти до полного выражения словом смысла и чувства обрывалась ощущением невозможности, и тайну оставляла тайной, спрятанной в глубинах человеческой души. В неразвернутом понятии души прятались все концы проблемы воспитания человека, формирования этой души по своим принципам и задачам. И педагогика судорожно обходила эту проблему, атакуя ее не только способностью слова, но всеми сегодня появляющимися возможностями тонкотехнических средств.

В дискуссиях на том семинаре я вмешался только одним вопросом, созвучным с названием статьи Э. В. Ильенкова: «Так что же такое личность?». И здесь перед нами легла проблема, которую я только что попытался развернуть. Мы все встали перед обрывом. Вопрос смутил всю группу, и нельзя сказать, что захотели повторять определения понятия личности из учебной литературы. «Немая сцена» вполне понятна и за ней стоит педагогический смысл. Каждый свободно и энергично выговаривал то, что ему казалось понятным, что было, как любят говорить, своим «видением», за которым таилась «своя истина». О себя споткнуться – такое случается вообще редко. Энергия – это уверенность и даже самоуверенность. Споткнуться еще можно о другого. И в таком случае всегда – споры, дискуссии, полемика. А споткнуться о себя?..

Натолкнуться на самого себя случай редкий, это свойственно человеку, скажем так, задумчивому и думающему. В этом высшая культура мышления. Семинары, конференции, симпозиумы и т. д. –

это в каждом случае своя специфика, но одного и того же: разворот мысли в совместной форме, организовать обнаружение того, что себе в глаз не попадает, и задуматься над тем, почему раньше ухо не услышало. И откуда оно явилось у других. Весьма полезные мероприятия. Если они не падают в заорганизованность, если не «несут» банальности, да еще явно не свои, с запахом плагиата. Пошлость и скука.

Но вдруг обнаруживается, вдруг спотыкаешься о себя и замечаешь, что всегда, бессознательно и уверенно, себя перешагивал (сознательно и бессознательно оправдывая), шел по болотным кочкам устойчивых догм, шел как луна по орбите, с чужими словами как с истиной. Но вот уверен, немногие, очень немногие дадут понятие лунной орбиты и тем более такое понятие, как истина. Истины вообще. Чтобы себя отличить от себя, явленного в различии себя от себя, в последних глубинах себя таинственного. В каких глубинах ты будешь искать свою собственную глубину? На каких почвах прорастают твои корни?

Орбиту оставим в геометрических представлениях пространственных движений. Истина – вездесущий момент бытия. Она – ближайший предмет нашего внимания в определениях любого нашего дела. В своей чистой логической форме истина вдруг ломает все наши расхожие представления. Если о разном, то это будет нарушение закона тождества. А удерживая его, этот закон, утвержденный еще Аристотелем, то в различиях представлений вы, соблюдая элементарную последовательность, с необходимостью обнаружите противоречие. Обойти которое эмпирическая действительность придумывает много технологий. От убаюкивания себя абсурдом до веселой жизни в допингах бытия. Любые суждения «об одном и том же» различают и противопоставляют себя своему другому. Сталкиваются различные логические позиции. Не всмотреться в них, в их логическую глубину, значит спор в суждениях «о чем-то» грозит остаться бесконечным. Чтобы быть последовательным, уму приходится подумать о самом себе.

И вот прицел наводится на личность.

Если не спотыкаешься на первом слове, говорю я на каждом повороте, значит, в чем-то непорядок. Принимается нечто как известная банальность, и уверенный в себе ум идет дальше. Ум не обеспокоился покоем, не увидел в сплошном «как все» таящегося зла навязчивой поверхности, пропустил мимо возможный интерес к природе безразличия и бессмыслия. Бытие, взорвавшееся бунтом, кажется алогизмом, и начинают числом исчислять все обломки и многие неизвестные испытывать математическими перестановками.

Как будто ум рисует полные картины, не жалея красок на их демонстрацию. Некая болезнь презентаций. С серьезными озабоченными лицами. Занять желают ваше внимание очередными раскрашенными пустяками. Пандемия. Почти очевидная хитрость ума здесь в том, что он не нарушает соразмерности с распространенным безумием и делает свое дело с лишенным совести прагматизмом. Если, скажете вы, суждение опирается на субъективное содержание, то, вне сомнения, это так, но будет недомыслием думать, что субъективное не выражает объективность.

Потому мысль должна иметь продолжение в умозаключениях, выводящих в абсолютные пределы. И с широкого поля эмпирического бытия тут приходится уходить в философско-логическую глубину, часто лишь возвещаемую как мелкую банальность. Известная мысль о том, что каждый думает, что он умный, восхищает банальностью, фиксирующей заключенный там самообман. Если бы человечество не обладало этим удивительным чувством самообмана, оно бы убивало себя водкой и петлей, – на сегодня это пока всего лишь эпизодическое явление.

В самосознании человек замкнут на самого себя, и в этом круге видит самоуспокоение. Разорви он этот круг, и с чувством обиженного несправедливостью побежит в бунт, с матом – за водкой, с «калашниковым» – к любому, который покажется ему не таким. Государство с его научно-учеными институтами будет это «измерять и считать», говорить «неубиваемые» истины и заверять всех и вся в великих смыслах своих усилий.

А неглупый «лох», побывавший не раз в круговороте «все самое уникальное, экологически чистое и самое лучшее, дешевое и гуманное», поплюет на кончик пальца и прикинет, в какую сторону повернуть ствол своего негодования. Замкнись он в самого себя – и аутизм одиночества создаст ему счастье. Чуть что не то в ощущениях, он знает, что на последний неустрашимый случай ему обещал господь бог потусторонний рай. Кругов разного диаметра и разного цвета, как размноженный в разноцветии «черный квадрат» Малевича, есть много, а если не хватает, государство своим циркулем еще нарисует на любой вкус и сообразно своему государственному уму. И вы пойдете туда, куда пути вам начертили, пойдете, размахивая любыми знаменами. Что это мыльный пузырь, узнаете потом и там. Кто где, кто еще в недоумении, а кто уже на том свете. Все было заготовлено, и вы эти заготовки своим умом, верящим в свой ум, видите где угодно, только не там, куда ведет человека исторический человеческий ум. Спрятанный от нашего ума.



Не более года назад случилось мне выступать на одной из секций Конгресса, организованном в очередном порядке (СПЭК) по проблеме развития субъектности, вот фрагмент из этого выступления.

«Здесь немало было сказано из того, что может вывести человека из современных экономических и политических проблем, как из всяких прочих исторических, – вывести на свободное универсальное развитие человеческого индивида.

Маркс утверждает, что наука есть всеобщая форма труда. Тут расшифровывать это понятие не место, и наука, наверное, знает, что это такое. Должна знать себя. Если коротко сказать, наука – это осуществление познающего мышления в предметных, объективных формах действительности, включая сюда самого себя.

Чтобы измерить уровень развития человека, необходимо принять во внимание, что истинная форма практики, истинная форма труда, форма труда, адекватная смыслу человека, – это деятельность формирования человеческой личности. Сегодня тут говорили, что имеется масса определений человеческой личности, – это показывает, что наука далека от науки, она неадекватна самой себе, своей сути, ее самосознание содержит в себе порок, а ее труд направлен на внешние цели. Становится просто очевидным, что наука не знает самое себя, не умеет критично отнестись к себе, но находится в самомнении, что она может мыслить, – просто остается дивиться этому диву. Наука мнит себя умной, исполненной истины, но свидетельствует о себе лишь свидетельствами, дипломами, учеными степенями, цифрами, рейтингами и прочим – разве может наука претендовать на субъектность мировой исторической культуры? Понимая, что мышление – это свободная деятельность ума, мы знаем, что субъектом человек становится только тогда, когда убирает детерминацию внешними обстоятельствами. И, пожалуй, в первую очередь, обстоятельствами экономики.

Ни экономика, ни практика вообще, не является самоцелью человека. Самоцелью человека является сам человек, это понятно, и личность есть самоцель его развития. Где мы и как мы можем найти пути становления человека человеком в том обществе, где человек опрокинут в пространство современного разорванного бытия, когда становится ясно (что как раз постмодернизм рисует картину этой действительности), в которой мы живем? Где нет нужды ни в культуре, ни в красоте, ни в добре. Здесь не удивительно, что спешат обнять религию и вместе с ней формировать по образу религиозных представлений человеческую личность. Где наука о человеке? Где сила человеческой мысли?

Я хотел бы простым фактом из жизни науки показать, что же такое наше мышление? Вот, посмотрите: умная мировая философия, та, которая считает себя философией, свое начало видит в парадоксе, который фиксирован Зеноном в форме апорий. Для исторической философской мысли эта банально-известная вещь может показаться как досужий казус, вызовет у нас улыбку: рационально-логическое доказательство, что Ахиллес не догонит черепаху. Что движения нет. Диоген, прогуливаясь перед Зеноном, чувственно-эмпирически, наглядно «доказал», что движение есть. Зенон приказал рабам побить его палками: то, что требуется доказывать головой, ногами доказать нельзя.

Мыслящая способность, наталкиваясь на апории, противоречия, *спотыкается*. В конце 60-х годов факультет математики МГУ и философский факультет МГУ совместно с Институтом философии Академии наук организовали трехдневную конференцию, посвященную этой самой проблеме, апориям Зенона. Три дня велись ученые разговоры, разрешения проблемы не нашли, и проблемы эти были оставлены на обочине своего научного пути. Столкнулись математика (формальная логика) и логика диалектическая, т. е. два способа мышления, две позиции, претендующие на абсолютность своих принципов.

Где и когда здоровое сознание вникало в эти исторические «анекдоты»? Бывает, детишкам в школе начитанный математик расскажет четыре известных апории из их множества. Послушали дети и забыли, апорией (логическое затруднение) это для них не явилось, умный учитель не поставил их в тупик, не остались они апориями и для здравого смысла науки. Улыбнулись и пошли дальше. Но математика с логикой на них, на этих апориях, споткнулись.

Но заметить надо одну весьма любопытную вещь. Наша, современная, наука «перепрыгивает» все, – ни в чем и ни на чем не спотыкается. Не спотыкается и об апории Зенона, готовы повторять доказательство движения Диогеном. Но где мысль, подсказывающая, что это проблема не частная и не случайная? Где ум, удивленный тому, что сам он, ум, до сих пор не спотыкается? Человек не удивляется своей проходимости, проституции совестью, не удивляется наличию столь «благополучного» бытия. Берегитесь своей красоты, говорил я юным девушкам, бойтесь своей удачливости, вторил я неглупым юношам – от студента до аспиранта после сложных разговоров о логических формах. Но никто не спотыкается об *отсутствие культуры логически обоснованной мыслящей способности*. Но если споткнутся, идут к богу. В любую мистику.

Мне кажется, здесь есть некая опасность. И если ум есть, если споткнулись на него в себе, то очень надо всмотреться в себя».

Есть непрерывно меняющееся знание, догоняющее изменяющуюся действительность, отражение наличного бытия в изменениях его деталей, их взаимосвязей. И даже попытки показать масштабно-целостное историческое движение. Знание прагматичное, к теории серьезного отношения не имеющее, но научные принципы получения знания использующее – в меру их знания и ими владения. Иначе говоря, в меру развития познавательных способностей. Податливость этого знания эмпирически-наличному положению вещей одновременно податливо и распространяющимся представлениям, мнениям, корни свои находящими в легковёрности сознания. Сознания, которое опираться может на что угодно, природа чего уму не дана.

Уму не дана, потому что нет ума, опору имеющего в самом себе. Поэтому сознательно создаваемые фейки легко приобретают господствующее положение. Сознание зависит от управляющей им силы, далеко не только от объективного положения вещей. «Идолы» Френсиса Бэкона – четкая фиксация массовидных тенденций познающего сознания. Призма взгляда на действительность задается объективно формирующимися интересами в условиях общественного производства реальной жизни. Поиски устойчивых опор сами ориентируются на иллюзии, создаваемые недоразвитым умом. Если философия покажет ему принципы познания, умнее он не становится, и свою немощь выдает за технические причины, за случайности из внешних обстоятельств.

\* \* \*

В советские времена было требование первую часть диссертации посвящать исследованию исторической части вопроса, а уж потом теоретический анализ его. Попадает это в глупые руки, – и получают две части, ничем не связанные. А умный человек проведет исследование от начала вопроса, как он объективно возник, до сегодняшних творческих мук ума – без всякого различия типа: тут история, а тут теория. Ведь даже студент знает о существовании разработанного принципа единства исторического и теоретического. И знает это диссертант: экзамен сдавал. А диссертацию пишет по сложившемуся штампу, ужившемуся в сознании полоумных, втягиваемых в ученую степень. Кто мог тогда и кто может сегодня принципы логики, полученные раньше, осуществить в своих диссертационных «исследованиях»?

И складывается стандартная схема работы, подобная тому, как учат писать сочинения в школе и т.д. Или как сегодня занудно-методично редакции журналов растолковывают на множестве страниц в форме инструкции, как надо писать и сколько знаков использовать, где какие кавычки. И запятые тоже. Ум внутри этого процесса отсутствует, и отсутствует потому, что ум из этого процесса вообще устранен, методика большой школы и научной работы обязывала в те, советские, времена сначала стандартно-расхожие цитаты из соответствующего цитатника Маркса–Энгельса прописать, потом из великих в истории, а дальше – банальности с оптимистическими выводами. Кто такую схему придумал?

Конечно, не марксисты. Марксисты, т. е. вошедшие в действительность умом Маркса, с этой стихией организовавшегося безумия сладить не смогли, на экзамене будущие кандидаты наук до двойки не дотягивают, но выходят с пятеркой. Живут в самообмане, а счастье ощущают не понарошку! Возникло и множится множество разных организаций получать и давать всевозможные свидетельства организационно-институциональной и разной субъективной значимости. Играть в фантики – как дети. Или ума не хватает заниматься умными делами?

Тут от Дон-Кихота ничего искать не надо: здесь ведь вокруг пошлая мелочь, там – высокая печальная романтика. Схема подобного бытия складывается объективно – в силу неспособности иметь силу ума. А тем самым отсутствия личностной позиции. Школа работает по уровню своего мышления. Все установки школы рушатся – от массового безумия. А безумие – явно от школы. Посмотрите, *что* предполагает аттестат зрелости и *что* рекомендуется изучить соискателю ученой степени. Найдите кого-нибудь среди себя с *удовлетворительной* подготовкой. Ведь программа явно не усвоена, даже элементарного знакомства с ней нет. «И эти, конечно, делали главную работу: добросовестно и настойчиво перекачивали фактические сведения из учебников в наши головы. Не более, но и не менее... Своего рода живые педагогические фонографы...» [Короленко, с. 207]. Короленко, скажете вы, обнаружив осведомленность, это же полтора века назад! Ответим: не спешите говорить, не перепрыгивайте, споткнитесь, подумайте...

Что будете делать? Занизите официально-министерские требования? Или ученики с соискателями учености стихийно и бессознательно сомнут фактом своего невосприятия ваши учебно-педагогические потуги и вынудят лгать и министерству и себе? Не здесь ли, не

отсюда ли вырастают ворохи бумаг, по которым потом будут писать историю?

Где же все-таки наш и их ум? Ведь есть же такая способность, которая обходит школу. И до школы, и после школы были и есть умные, пусть даже и необразованные. Я понимаю государственный зуд отыскать их, этих умных, как будто богом одаренных. И для убогих организовать соответствующие школы. И направляют всех туда, где они видятся уместными. Кому богом дано головы рубить, кому их умом наполнять. Спотыкаться плохо, говорит школа, говори так, чтоб от зубов отскакивало, говори быстро, сто слов в минуту! Споткнулся – минус.

Люди приучаются обходить то, обо что легко споткнуться, ищут легкие пути и делают это принципом. И министерства, и ушлые проходимцы. У всех у них есть ум, и все работают с тем, что есть. Но не с умом как таковым. Пусть ищут, говорят эти умники, «свою нишу», приготовленную нами. Мы знаем, говорят они, как и какие сети составлять. С мелкими и крупными ячейками. Чтобы напильник, молоток, «калашников» и прочее были у каждого своим делом. И то и другое, кто сомневается, имеет смысл. Проблем нет их освоить. И совершенствовать соответствующую твоему делу технологию. На путях этой технологизации и рвущиеся вперед педагоги думают умного еще умнее сделать.

Всем, кажется, должна была быть известной статья Э. В. Ильенкова «Откуда берется ум?» Совместно-разделенная предметная деятельность есть объективно-необходимая форма общественного бытия, и как бессознательный стихийно-исторический принцип она была осознана внутри тифлосурдопедагогики, – и теперь посмотрите на дело формирования ума через призму этого – уже педагогического – принципа! Сумеете организовать свою деятельность в совместно-разделенной форме с Гегелем? Вдумайтесь, и вы поймете, с чего в этой совместности с Гегелем надо начинать.

Гегель развернул для сознания историческое развитие ума. Или, иначе говоря, человеческую историю как развитие ума. История – это развитие объективных определений человека, – без того, чтобы он, человек, сознавал эти свои объективные формы. В тайны этого процесса он проникнуть не может, но он чувствует эту внешнюю силу, принуждающую его поступать так, как он поступает. И недостаток субъективных сил обрекает его на мифологические представления, которые мыслятся им как раскрывающие тайны бытия и объясняющие ему сложность запутанных человеческих отношений. Таково самосознание, не нашедшее истину сознания.

Развитие мифологического сознания натолкнуло на человеческую способность ума, ум вывернулся из сил мифа, увидел свою собственную объясняющую силу и стал объяснять действительность из ее собственной природы, тем самым искал для себя точку отсчета. Мифологические отношения, создавая картину человеческого бытия, оставляют вне объяснения самое это бытие, начала человеческой жизни остаются даже вне внимания. Объяснять вещь из ее собственной природы это и было выходом за пределы мифа – в деятельную силу самого себя, мышления. Которому, в конечном счете, будет подвластна и природа самого мифа и самого себя, мышления. Это и есть историческое возникновение того, что последующая история назовет наукой философии.

Термин «наука» мне кажется не очень удачным для названия той деятельности, которая занимается исследованием. Отдает смыслом научения. Она исследует действительность, оформляет знание, берите, говорит она, тут истина, мир представлен таким, каким он есть. Широкое поле этих знаний дает вашему сознанию свободно определять ваше бытие. Но свободно определять вам ваше бытие, вам надо думать, т.е. мыслью прочерчивать весь путь в ваших действиях – от их, этих действий, необходимости через определение цели до способа их осуществления. И определения всех материальных обстоятельств, включая, в первую очередь, предметное содержание, которое как раз вам и надо преобразовывать.

Школа пользуется знанием науки и пытается передать его ученикам. Научает учеников, в каком-то смысле, пользоваться этим знанием. И где-то намекает, как наука это знание достает. Этот круг должен был бы быть сознаваемым предметом процесса учения. И формой осуществления его. Понятие деятельности раскрывает и делает прозрачным процесс становления сознания и личности. Раскрывает и суть указанного круга.

В этом круге – все четыре причины бытия. Четыре начала, которые Аристотель как изначально-необходимые находит в бытии каждой вещи. Кто этого не знает в своей, даже бытовой, практике? Кто, что, из чего и как. Человек видит в себе организационно-управляющее начало – именно со своей способностью осуществить бытие вещи согласно им самим положенной цели. Эта способность и есть мышление – как всеобще-универсальное определение деятельности человека. Как начало, возвышающееся над найденными четырьмя «причинами», которые теперь должны быть определены как условия. Мышление создает предмет только потому, что оно, представленное

как форма форм (Аристотель), формирует определенный образ вещи, воплощаемый в действительность силами движущего начала. Мышление как деятельность преобразования смыслового содержания, выстраивает смыслы согласно всеобщим условиям мышления, которые в предметном содержании находит в особенной форме.

Круг, осуществляемый рефлектирующим самосознанием, создает иллюзию целостности и относительной полноты каждого самосознания. Каждый уверен, что он умный. Школа, видимо, из того же исходит: ум есть, не в нем дело, дело в знаниях, – и школа слышала, что «много знать должны любящие мудрость» (Гераклит).

И так далее. Есть множество всяческих сентенций, не лишенных остроумия, есть немало афоризмов, пословиц и поговорок, которые удерживают любопытствующие наблюдения, – все это привлекает внимание, и там, конечно, быть интереснее, чем погружаться в Гераклита, прозванного Темным, и в не менее темного Гегеля. Педагогика давно «превзошла» все эти «философские премудрости», указав на ясную простоту человеческой субъективности, где обнаружила знания, умения и навыки. Там, где ей следовало бы опираться на ум, ее вполне устраивает и то, что согласуется с ее здравым смыслом и принимается вне критического мышления. С легкой руки тяжелого и, кажется, медлительного философа, полетела по миру мысль, что изучение логики уму не научает, как знание пищеварения не помогает переваривать пищу. Упрек Гегелю, надо, однако, заметить, тут не по делу: схвачен им один момент, в котором знание и ум разведены, – и дурак может стать профессором логики. И введет «числом фраз» эту науку в сознание, не сознающее в ней смысла. Чему может научить, скажем, гегелевская «Наука логики»? Ничему, говорят нам «ученые» люди в министерстве и выводят логику из школьных и вузовских программ.

Педагог знает, в какой день надо начинать свою школьную науку с той главы и в какой – с этой. Эта дискретность у него чем-то связана в непрерывность. Ученику все равно. Но школа думает, что ученик должен сначала знать числа целые, а потом уж – очень потом! – дробные. Какой-то интуицией мы ведь все-таки знаем, где есть знание, а где ум. Дети почему-то чувствуют, что их ум *в руках*, и тем же рукам принадлежит умение. Они, руки, и разламывают, и собирают все, что оказывается им доступным еще почти в манипулятивный период. Когда ему еще плевать на смысловую функцию вещи. Смысл вещи еще должен возникнуть в его действиях, а потом еще и отделиться от вещи, – чтобы оказаться формой субъективного отношения

к этой вещи, чтобы ориентироваться на нее не просто как на пространственную вещь, несущую в себе природные характеристики, уже ведомые и еще неведомые, – а ориентироваться на нее и действовать с ней как определенной своим смыслом.

Ориентироваться на то, чего в наглядности нет. Чего нет и в самих по себе реальных действиях. Но все эти реальные действия организуются именно всеобщим образом самой этой деятельности, дискретным смыслом, представленным в каждой вещи, во всех обстоятельствах, во всех ее пространственно-временных определениях. Ребенок действует с материальной действительностью, но подчиняется ее смысловому содержанию. И смысл деятельности, который держит в себе ребенок-субъект, насилует вещи, меняет и преобразует ее натуральные и пространственные определения. Не получается, не подчиняются вещи его делу, и ребенок возмущается, капризничает, плачет. Обращается за помощью. Ищет согласование мысли и дела.

Здесь, в начале преобразования вещи, в действии, осуществляющемся согласно объективно-общественному смысловому содержанию, начинается и конституируется субъектность. Как проявившаяся в субъектности ребенка сила, – деятельная сила смысловых определений, подчиняющая себе функционально-смысловые определения каждой вещи, входящей в содержание деятельности.

Объективно в нуждах и потребностях ребенка положены смыслы, но они именно объективны. Субъективность и субъектность здесь полностью совпадают с движением целостной формы организма. Это сугубо объективно-природный процесс. Субъективность и субъектность есть только потому, что есть рефлексия в себя. Рефлексия как объективный процесс. Форма его движения, в чем бы она ни проявлялась, но обнаруженная в опыте как внутренняя способность давно названа душой. Душа есть чистая форма, – как принцип движения, взятый в абстракции, как форма активности живого вообще. Живое – форма активного самосохранения. Этой активностью целое сохраняется как целое. Но здесь скрыта возможность субъектности – как обособленной формы, полагающей произвольное движение. И здесь же является субъективность – как форма отличия себя от объективного предмета. Как форма противопоставления себя объекту и самому себе.

Есть много в ситуации начального активного бытия того, что войдет в его, ребенка, становящийся человеческий ум. Его, младенца, потенциальная субъектность еще не знает своего тела, не знает принадлежность той или другой его части целому. Которое, целое орга-



ническое бытие, вдруг однажды должно проявиться как нечто тождественное с ним, пока сущем лишь в потенции, а она, потенция, обрела себя в теле. Эта телесная саморефлексия есть сугубо объективный процесс.

Младенец много различных действий должен произвести, чтобы телесная целостность распалась на смысловые части и чтобы части соединились в целое их смыслом. Пространство и время, объективно представленные в любом движении, будут долго неосознаваемыми условиями и еще больше времени потребуется, чтобы время и пространство стали сознательными формами деятельности. А чтобы они удержались сознанием в объективном единстве, надо дожить до ученой степени в науке физике. И сомнительно, что синтез этих категорий, т. е. объективную связь пространства и времени, сознание сможет осуществить без Эйнштейна. В философии эта связь проглядывала значительно раньше физики, а обыденное сознание человека увидело и пространство, и время только тогда, когда они выступили объективным значением в деятельности.

И деятельностью же были реально различены. Как субъективно различались они уже в исходных формах активности младенца. Их объективно-общественное различение утвердится настолько, что и мыслить их будут только в различии. И в это различие ребенка будут вводить с помощью науки, – чтобы в сознании ребенка развернуть наличную эмпирическую картину человеческой действительности. Ибо это объективно-эмпирическое деятельное бытие самой формой этого своего бытия удерживает противоположность пространства и времени. Но здесь же эти категории бытия и связаны, даже отождествлены. Ибо осуществляется это в движении. Школа так не думает, но думает, что думает. Определение, которое она знает, она считает знанием. И это знание используется в действительности действующим умом. Соотнося со своим представлением об уме.

\* \* \*

Таким образом, *приблизившись к своей задаче*, я еще раз подчеркну понятную всем необходимость ума как исходного основания деятельности в любой форме. Любую деятельность можно достаточно просто освоить, был бы ум. Но школа учит знанию предметных форм, умом же, как специальной задачей школы, педагогика не занимается. Так откуда же ум, эта тайно-загадочная способность, которая, по утверждениям сегодняшней ученой мысли прячется то под сознанием, то без сознания, то его, ума, вообще нет. Разве только в виде потен-

ции. А потенция мыслится то как особая организация нервно-мозговой деятельности, то как информационные коды генного материала, то как божественный дар. То еще как-нибудь. По всем этим линиям наука активно работает, и школа кормится эклектикой из этих представлений. Силу ума она, школа, всегда заимствует из чужих рук.

Ум находит себя в исходных условиях совместной деятельности взрослого и ребенка. Там нет сознаваемого смысла формирования ума, там такую задачу и нельзя решить, поскольку она не может быть поставлена, ибо ум в его чистой форме здесь не знают. Не знают его не только в обыденных условиях бытия, но и в специальных воспитательных условиях, в которых представления об уме и его активности лишены *формы понятия* – фундаментальной категории мыслительной деятельности. Тут, повторю, требуется форма, проработанная философией, требуется мышление как способность находить и исследовать фундаментальные основания человеческого *мыслящего бытия*.

Легко заметить, что ум сначала является не как ум в его собственной определенности, а как дифференцирующее себя в себе чувственное отношение. И именно отношение к близкому человеку. Любая дифференциация предполагает единство различаемого, и соотношения внутри различенного проявляются неким неустойчивым смыслом. В этих соотношениях, в связях различных проявлений своих чувств, надо полагать, лежит предтеча суждения, где субъект и предикат выступают по своему положению в суждении зависимыми от ситуации, выстраиваемой ведущим чувством. В ситуации, замкнутой метанием устойчивого чувства любви, сознание (внимание) вдруг выходит в другое пространство, пространство смысловое, раздвигающее и его, пространства, физические границы. Здесь нет школы, нет устойчивых методических форм. Ситуация всегда разворачивается в рамках мечущегося в пространстве смыслов противоречия: любовь ребенка и любовь мамы в своем единстве разнонаправлены, и это дает более глубокую связь, нежели однонаправленное чувство. Разумеется, этого сказать мало, – здесь на каждом повороте все новые и новые проблемы внутри движения (развития) ситуации. Работа по методике никак не может учесть все, педагогика, как и юриспруденция, желает либо детализировать действия, стараясь учесть каждый для каждой ситуации случай (возможность), либо искать методический способ максимально упрощать ситуацию.

Вряд ли кто может сказать, что методически совершающий действие взрослый действует по уму. Методика – это чужой ум, который,

детализируясь, вытесняет собственный ум воспитателя до предела. Методика выявляет возможности развития той или другой ситуации в их типичном представлении. Сформированный индивид представлен в своей подготовленности через совокупность всех методических форм, личностная форма остается не уловленной, остается за рамками этих методик.

Человек как «универсально-сложная вещь» проявляется именно этой универсальностью, требующей столь же универсального мышления. Организующая образование власть, однако, прячет внутри себя истинные мотивы проектирования школы, истинные цели формирования индивида. Но явленными эти мотивы и цели являются только в одном определении – в определении, которое легко выстраивается деньгами. Как всё и бытует в буржуазно-проституирующем обществе. Живая многообразная машина. «Человеческая жизнь, лишенная своей интеллектуальной стороны, низводится до степени простой материальной силы» (Маркс). Личности здесь нет, нет здесь ни разума, ни свободы, их нет и не должно быть.

Даже способный к многообразию действия индивид, школой формируется как «машина» односторонняя. Потому что эта форма уже предуготовлена буржуазным способом разделения профессионального труда. «Профессиональный кретинизм» – это тут норма. Это не было исключением и в условиях социализма, но там появлялась идея осваивать разные профессии в любом множестве. И для этого создавались возможности. Это было впечатляющей перспективой, вселяющей оптимизм широко-свободного проявления себя, много-сторонне подготовленного. Идеи универсального развития субъективно-деятельных способностей не возникало, поскольку мышление не мыслилось как основание такого широкого профессионального действия. Идеей вторичности мышления, его зависимости от бытия, от реальной практической жизни, этой идеей был перекрыт *принцип тождества бытия и мышления*. Школа нефилософским своим сознанием по факту вполне допускала образовательное развитие индивида (мышления) соответствующим существующей профессиональной практике, закрывая глаза на несоответствие подготовки учеников программным целеполагающим планам подготовки школьников.

Прямую задачу подготовки молодого поколения к существующим формам труда решали средние специальные профессиональные учебные заведения. Сильным моментом советской системы образования был общий гуманитарный компонент в развитии на всех уровнях образовательной практики. Этим мыслилось закрыть задачу всесто-

ронного и универсального формирования развития нового человека. Средневековыми принципами педагогической работы (не стоит думать, что мы далеко уходим от принципов педагогики Я. А. Коменского) это дело сделать было невозможно, и всяческие реформы касались только внешней стороны, блеск которой примитивное мышление всегда считало достижениями. Восхваляющая себя школа гордилась собой, и на нее по сей день кивают. К Маяковскому относились с почтением, но не внимали его мышлению: «Надо мир сначала переделать, переделав, можно восхвалять». Но когда перед вами извивающаяся проститутка, вы ее не подвинете переделывать мир. Это ведь и Маяковский понимал, хотя оплодотворил теорию и практику воспитания своим «что такое хорошо и что такое плохо». В недрах обыденной действительности такой ход был восторженно принят и с наслаждением противопоставлялся глубокой философии, с гордостью заявляя, что «мы диалектику учили не по Гегелю». И уровня Макаренко выдержать не могли, и труд свели к сколачиванию ящиков, пошиву рукавиц, вытачиванию напильником крючков, освоение кройки и шитья. Но серьезный ум впечатляло представление о труде, труде коммунистическом. Пошлость возвышенной словесной эквилибристики и оставалась пошлостью, Гаршин говорил, что пошлость быстро не умирает. И даже элементарно развитый ум понимает, что пошлость эта глубоко вкопана в буржуазность.

Активность младенца организуется взрослым. Изначально она абсолютно неопределенна. Непроизвольные органические движения. В естественно допускаемых пределах. Неоформленность. Нет телесно-органических определений. Определяет взрослый. Той культурой, которую несет в себе, в своих активных действиях. Эти действия если осознаваемы, они мыслятся как педагогические. Форма деятельности принадлежит взрослому. И взрослому принадлежит смысл. Смысл определяется нуждами организма младенца. Организм осваивает свою активность и делает ее «осмысленным» ощущением себя, своей души. Самочувствием. Самочувствие организуется действием взрослого и выводится на ощущение внешнего содержания. Ощущение пустое, предельно абстрактное, – как ощущение предельно-всеобщей абстрактной качественной определенности бытия, проявляющей себя в пустом ощущении (через ощущение Ленин определяет материю). Через которое дано различие себя и внешнего мира и которое есть исходно-элементарная форма связи с внешним миром. Граница, которая есть рефлексия своей пространственно-качественной определенности. И тем определяющая пределы своей целостности, выстраивающая на-

правленность на себя своей органической активности. А потому и объективный внутренне-телесный смысл.

Развитие ощущения, естественно, имеет две стороны – как развитие физиологических возможностей ощущающей способности; и как возникновение и развитие смыслового содержания, *ощущение смыслового содержания*, выходящего за ту самую указанную границу – во внешний мир. Ощущение смыслового содержания – это значит, что ощущение уже существует как определенное и способное определить внутренние различия объективной действительности. Ощущение не только распадается на различные модальности, но оно есть и активная форма их различения, направленности своей реакции (оценка) и богатства своего содержания. Ощущение как граница развивает самоощущение до ощущения своей целостности – не только исходно-нижней границы еще неопределившегося целого. Это путь от пустоты абстрактного ощущения до самоощущения тела в его целостности. В этом – одна сторона.

Вторая. В этом же процессе его, ощущения, развития присутствует и развивается смысловая сторона, начинающая «терять» свое физиологическое основание. Ощущение, в котором дана полнота содержательного бытия организма, тела как целостной формы, себя проявляет в иных условиях, нежели реакция лапки мертвой лягушки на электрическое воздействие. Здесь ощущение исполнено своим собственным внутренне активным содержанием, обеспечивающим его единую функцию, функцию ощущения. И ощущение уже не то, чем было, и то, ощущение чего осуществляется, тоже не то, не тот предмет – это развитые формы, работающие в других, нежели исходно-простые, условиях, формы, способные удержать границу сложных образований в их сущностной определенности.

Говорить о том, что тут понятие ощущения получает расширенное толкование, значит пытаться оставить его в его физиологических возможностях. Но речь идет именно о том, что сама физиологическая возможность развивается в своих способностях представить через себя такие формы, которые не исчерпываются отношением к материальности. Здесь ощущение выступает как момент бытия духовной жизни.

Конечно, если скажу, что ощущение ощущает смысл, это покажется натяжкой и т.д. Но если вы не опустите мысль о внутреннем различении чувства, которое легко дается сознанию наблюдающего, и если додумаете мысль о их тождестве, поймете диалектическое тождество указанных «двух сторон», то действительный процесс от

вашего понимающего внимания, значит, не ускользает. Тело здесь – чувствующая субстанция, ощущение есть момент этого чувствования.

Но форма бытия этого тела есть и *мыслящая форма*.

Разумеется, различать момент, часть, элемент, фрагмент и нечто подобное просто необходимо. Иначе ясность мыслимого содержания будет утеряна, точнее, представлена превратно, далеко не в его действительной форме бытия. Эмпирическое сознание и, естественно, эксперимент умеют отчленить и рассмотреть в абстрактно-определенном виде действительность и возможность каждой обособленной функции. Это хорошо и все это так, но это как раз и будет односторонностью, одной стороной из тех двух, которых я касался выше. Ощущение в составе, скажем, эстетического чувства я никак исследовать на основе позитивистской парадигмы не смогу, эта метода, коли уж начинают заниматься эстетикой восприятия, будет исследовать другой эмпирический материал. Дело здесь никак нельзя объяснить физиологией. Физиологическое движение – условие и форма развивающаяся. Слуховое ощущение, например, не объясняет эстетическое чувство, но, разумеется, требуется исследовать, насколько эстетическое восприятие влияет на физиологическую сторону ощущающей способности. И эти две стороны позитивизм синтезировать никак не сможет, и такую затею он давно, с самого начала, не начинает.

Форма действия – это образ предмета действия. Образ, становящийся в действии общим. Он и требует общих, всеобщих, средств удержания его. Субъективно-чувственные «средства» тут оказываются недостаточными, ибо они принадлежат отдельному индивиду. С развитием субъективного образа, субъективности вообще, разумеется, эти собственно телесные индивидуальные средства чувственного восприятия и удержания этого образа восприятия «обобщаются», становятся общественными, т. е. оформленными через общественное целое, через их значение внутри коллективной деятельности, в чем бы эта деятельность ни выражалась. Но чтобы все это свершилось, образ и средства удержания образа стали общими, общественно-культурными, в этом *должна быть* необходимость. Эта необходимость задается с самого начала совместностью действий, которые развиваются до деятельности.

Чтобы войти в форму деятельности, чтобы ее присвоить как всеобщее средство своей индивидуальной организации реального активного бытия, чтобы стать человеком, необходимо присвоить мотивы, средства, всеобщие способы выстраивания индивидуальных действий. Форма удержания этого всеобщего образа дана в самой культуре, –

как в формах живой активности людей, так и в языке. Язык возникает как результат противоречий внутри самой практически-преобразовательной коллективной деятельности, как средство согласования действий всех индивидов, приведение каждого индивидуального сознания к общему единому образу, позволяющему продуктивно осуществить цель коллективной деятельности.

Слово у ребенка не отделено от смысла и не осмыслено как слово, как некое субъективное средство восприятия и удержания образа. Ребенок живет в образе, и эта жизнь в образе вообще осуществляется через его телесно-физические действия. Субъективное здесь еще не противопоставилось объективному, ребенок находится в первичной форме тождества бытия и мышления, их неразделенности. Идеальный мир ему еще не открылся, ибо всеобщая форма его действий (деятельности) еще не конституировалась и не обособилась.

Только в этом моменте, моменте обособления, она, всеобщая форма, становится формой предшествующей, предопределяющей. И одновременно, формой сознающей, формой сознания, поскольку открывает противоречие этой обособившейся логической формы всеобщего и особенной формы реальных предметных условий действия. И в силу этих же обстоятельств формой проявления этого сознания становится суждение (как связь всеобщего и единичного), а потому и активным процессом порождения языка и развития мышления.

Это – исходные условия возникновения и становления всех форм активности ребенка. Но эта же разворачивающаяся в руках (и руками) ребенка объективно-смысловая сторона действительности дает возможность формирования в его субъективности тех культурно-объективных форм, которые сознательно или стихийно ему навязываются активностью взрослого человека. Не сложно здесь заметить условия введения в религиозное сознание, в музыкальную культуру и т. д.

Но тут же в нем прорастает Платон, а вместе с ним и Декарт. В четырехлетнем малыше я вдруг, тогда еще с удивлением, увидел Спинозу (см.: «Три сюжета на одну тему»). А еще больше это удивление захватило меня тем, что взрослый (многочисленные аудитории) этого обстоятельства не только не замечает, но и понять не может, – потому как не может в себе найти то, что уже было в малыше. В этом лежит некий всеобщий закон – растаптывается первоначальная форма окукливания человеческих начал из животной личинки. Здесь – фактическое начало, начало содержательно-логического развития, из которого есть пути движения во многих направлениях. И потому

в каком-то смысле есть и возможность обходить и перешагивать рутинные формы ближайшего обыденного бытия.

И потому, кстати, не удивительно прорастание того, что давно называют гениальностью. И, наоборот, происходит разрушение начал в первоначальных формах активности – стихийная бессознательная случайность. То, что любят называть пробуждением сознания (субъективности, духовности), представляет собой *пробуждение действительности*, ее разворачивание, в актах реального бытия человека.

Природа как будто создает для себя человека, чтобы через него развернуть себя, развернуть все потенции, таящиеся в каждой «точке» ее бытия. Кстати, абстракция точки и ее вынесение вне бытия как некое внебытийное первоначальное начало Вселенной есть рассудочное выстраивание картины мира, далекое от ума и действительности. Ибо одностороннее. Здесь – встреча пустых чистых универсальных возможностей ребенка и свернутых в действительности ее, действительности, активно-потенциальных сил, их проявление.

Здесь определенность неопределенна. Как и наоборот. Эти определения действительности удерживаются мыслью, всеми объективными формами культурно-исторических образований, воспроизводящими в труде суть бытия, но совершенно в другом образе, нежели это делает и сможет сделать сама природа. Но, однако, именно она, природа, и делает свое собственное «зеркало», такое образование, в котором и через которое проявляет себя, превращает свои потенции в действительность.

\* \* \*

Завершить незавершенную работу мне показалось уместным соответствующими цитатами из работ А. С. Макаренко.

Мы, пишет он, «подперев голову руками, старались забыть о громах великих событий и читали педагогические книги.

У меня главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. Я сначала даже не понял, а просто увидел, что мне нужны не книжные формулы, которые я все равно не мог привязать к делу, а немедленный анализ и немедленное действие» [3, с. 21].

И я как будто рекомендую книги читать. Но ведь – никогда не искать готовые рецепты. Совместно с каждым читаемым ищите мысль, помогающую вам разрешить вашу проблему. Я не знаю, как



науку и теорию толкует Макаренко, но он отчетливо понимает, что любое чужое знание остается чужим. И мы тоже понимаем, что любой бухгалтер знает, что математика не разрешает трудности финансово-хозяйских проблем. Где и без математического дважды два не обойдешься. Дети с удивительной оперативностью работают умом, но им и в ум никогда не приходит понимать, как устроены обеспечивающее смысловую сторону удерживающие его интерес сюжеты. Зачем, скажет он, ему тот большой ум, который увяжет ему между собой далеко разведенные вещи.

И снова старый вопрос: зачем человеку ум, когда он и без этого ума богат и сыт, а умные и гениальные – по всей истории в бедности и гонении. И т.д. Заметили, что в современной психологии совсем не нужен превосходящий цыганку ум, чтобы работать в школьной, медицинской и социальной психологии? Зачем ум педагогу? Понятие (понимание, теорию), говорит Макаренко, «нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах». Разве надо уверять, что в понятие без ума войти нельзя? Разве не об этом Макаренко? Разве не к этой способности его апелляция? К той самой способности, той самой потенции, к уму, без которого никому не только в деле педагогическом, самом сложном и тонком деле, но и в деле самом банальном не обойтись.

Животное живет без ума – по той траектории, которая ему предписана природой. «Бог дал» человеку свободу, без ума ты будешь ничто даже в банальных делах. И свобода тебе покажется фикцией. И потребность в управлении тобой окажется настоящей. Ты ждешь умного начальника и мудрого вождя. Даже твое пустяшное бытие должно быть управляемо. Тот, который без своего ума не попадает в ситуацию Макаренко, – судьба того, кто не спотыкается о неприменимость прописанных рецептов. Видели домохозяйку, роющуюся в рецептах, чтобы приготовить банальное блюдо? Как и чем вы обнаружите ее безумие? Посмотрите, что пишет Макаренко.

«То, что мы называем высокой квалификацией, уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и полное отсутствие фразы, постоянная готовность к работе – вот что увлекает ребят в наибольшей степени.

Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их, если они торчат у вас под рукой, можете даже безразлично относиться к их симпатии, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне, и они не выдадут. Все равно,

в чем проявляются эти ваши способности, все равно, кто вы такой: столяр, агроном, кузнец, учитель, машинист.

И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы, как бы вы ни были симпатичны в быту и в отдыхе, если ваше дело сопровождается неудачами и провалами, если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете, если все у вас оканчивается браком или «пшиком», – никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения, иногда снисходительного и иронического, иногда гневного и уничтожающе враждебного, иногда назойливо шельмующего» [3, с. 184].

«Вы своего дела не знаете...» Вы же понимаете, что, как говорил Спиноза, знать – это уметь сделать. А не хватает ума, снова его же, Макаренко, словами повторю его мысль: никакая педагогическая литература вам уметь сделать ваше дело не даст.

«Меня возмущали безобразно организованная педагогическая техника и мое техническое бессилие. И я с отвращением и злостью думал о педагогической науке:

«Сколько тысяч лет она существует! Какие имена, какие блестящие мысли: Песталоцци, Руссо, Наторп, Блонский! Сколько книг, сколько бумаги, сколько славы! А в то же время пустое место, ничего нет, с одним хулиганом нельзя управиться, нет ни метода, ни инструмента, ни логики, просто ничего нет. Какое-то шарлатанство» [3, с. 104].

Шарлатанство – не думайте, что это макаренковская оценка науки. Но сколько шарлатанства есть в ней!

### **Библиографические ссылки**

1. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М. : Мысль, 1998. 1072 с.
2. Короленко В. Г. История моего современника : в 2 т. Т. 1. М. : Время, 2018. С. 207.
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : Правда, 1988. 624 с.

## 1.2. КАТЕГОРИЯ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Н. Н. Нечаев*

Не истины науки трудны, а расчистка  
человеческого сознания от всего осевше-  
го ила, от принятия неестественного  
за естественное, непонятного за понятное.

*А. И. Герцен*

Эти слова отечественного мыслителя XIX века, взятые в качестве эпиграфа, отражают задачи, поставленные в этом докладе, потому что понимание исследователем философских закономерностей задает не рецептуру, но основу всякого исследования. В данном докладе подчеркивается преемственность философского и психологического знания в понимании категории развития и ее места в системе психолого-педагогических исследований образования.

Начну с простых аксиом, над которыми мы, как правило, не задумываемся. Если яйцо разбивается снаружи, получается яичница. С этой точки зрения, педагогика – это попытка разбить яйцо извне. Но если яйцо разбивается изнутри, то это позволяет понять развитие как возникновение новой жизни.

Приведу слова выдающегося теоретика и практика педагогики, А. Дистервега, указавшего на единственно верный путь понимания развития для человека: «Развитие и образование ни одному человеку **не могут быть даны или сообщены**. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение. Поэтому самодеятельность – средство и одновременно результат образования...» [9, с. 68]. Еще в середине XIX века А. Дистервег сумел увидеть те истины, которые, к сожалению, и в наше время открываются далеко не всем.

Еще одной аксиомой для меня является мысль К. Маркса, подчеркивающая общественный характер сущности всякого проявления деятельности человека: «...Индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни, даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявления жизни, – является проявлением и утверждением общественной жизни» [17, с. 590].

Эта идея очень важна для решения образовательных задач. Мы привыкли противопоставлять индивидуальное и коллективное, не видя, что индивидуальное есть лишь специфическая форма проявления коллективности как сущности любой формы деятельности общественного индивида.

В методологическом плане важными для понимания сути категории развития выступают идеи отечественных психологов, разрабатывавших культурно-историческую психологию и теорию деятельности: Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др. Идеи, сформулированные в рамках данных подходов, указывают на основные пути изучения психологией проблем развития человека.

Особо подчеркну роль Л. С. Выготского, одного из основателей отечественной психологии, сумевшего за свою недолгую жизнь сформулировать целый ряд фундаментальных идей, иногда спорных с нашей сегодняшней точки зрения, но по-прежнему актуальных до настоящего времени. Основополагающей в этой связи представляется позиция Л. С. Выготского, которого глубоко интересовала категория развития и который, как известно, хорошо знал и детально анализировал современные ему взгляды отечественных и зарубежных авторов по данной проблематике. В своем предисловии к вышедшей в 1932 г. книге выдающегося американского психолога А. Гезелла Л. С. Выготский подчеркивает центральное место, занимаемое категорией развития для всех областей психологической науки и педагогической практики. Решение проблемы развития рассматривается Л. С. Выготским как возможное приближение к «истинному пониманию объективной диалектики действительности». Одновременно он видит то, что мешает этому истинному пониманию, а именно: «... не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития» [3, с. 12]. В контексте этой главы хотелось бы привлечь особое внимание к словам Л. С. Выготского о ложных идеях развития. Необходимо раскрыть, что именно представляется ложным, тупиковым ходом как в трактовке категории развития, так и в изучении самого процесса развития, и представить авторский взгляд на психологический механизм этого процесса. Это, в свою очередь, позволит в дальнейшем пересмотреть ряд представлений о педагогических возможностях влияния на процесс развития, сложившийся в сфере психолого-педагогических исследований образования и служащий теоретической основой существующей практики организации образовательного процесса.

Анализ многочисленных публикаций показывает, что за десятилетия, прошедшие со времени его ухода из жизни вплоть до настоящего времени, и психология, и педагогика не избавились от подобных «ложных идей», что свидетельствует об сохраняющейся актуальности методологического осмысления самой категории развития.

Л. С. Выготский подробно изложил свою позицию в отношении того, как необходимо подходить к исследованию проблем развития ребенка: «Всякий новый этап в развитии ребенка педолог должен изобразить как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа. Должны быть раскрыты логика самодвижения в развитии, единство и борьба противоположностей, заложенных в самом процессе. Не следует понимать всякий новый этап в развитии ребенка как новый продукт взаимного перекрещивания икс-единиц наследственности плюс игрек-единиц среды. Раскрыть **самодвижение процесса развития** (выделено мной. – Н.Н.) – значит понять внутреннюю логику, взаимную обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов из единства и борьбы заложенных в процессе развития противоположностей» [5, т. 5, с. 310].

По сути дела, это положение – программный манифест, раскрывающий методологическую сущность категории развития и пути ее применения в практике конкретного исследования проблем развития, решение которых может стать основой для организации обучения. В статье «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка» Выготский специально подчеркивает, что «законы, управляющие развитием как нормального, так и ненормального ребенка, в основе одни и те же, подобно тому, как законы жизнедеятельности в основе остаются теми же при нормальных и при болезненных условиях функционирования какого-либо органа или организма в целом» [5, т. 5, с. 196].

### Развитие как объективный процесс

К сожалению, во многих исследованиях проблематики, связанной с так называемым «аномальным развитием» этот подход, сформулированный Л. С. Выготским, систематически игнорируется, так как исследователи не различают, что одно дело – тот или иной органический дефект как условие развития, в том числе и психологического, а другое – сам процесс развития в условиях наличия или отсутствия дефекта.

Поэтому, обращаясь к категории развития и рассматривая ее как базис в системе понятий так или иначе раскрывающих процесс разви-

тия, надо помнить, что всегда развивается тот или иной фрагмент объективной действительности, существующий независимо от нашего понимания этого процесса, и поэтому всегда надо иметь в виду, какой аспект этого объективно происходящего процесса становится предметом нашего исследования. Психологическая «сторона» бытия этого фрагмента должна быть специально абстрагирована от всех других возможных аспектов исследования, но абстрагирована с сохранением понимания, что психологические закономерности развития выступают лишь в том случае, если за «скобки» собственно психологического исследования вынесены те аспекты, которые безусловно должны учитываться при рассмотрении собственно психологических закономерностей, так как они объективно составляют не только основу, но и задают соответствующий контекст для понимания собственно внутренних психологических закономерностей развития.

На самом деле о процессе развития любого фрагмента объективной действительности, в том числе, существующем в «форме» организма, даже таком специфическом организме как человек, мы можем говорить и как о физическом процессе (образование новых фрагментов объективной действительности в ходе тех или иных физических процессов, связанных с бытием этого фрагмента действительности), и как о химическом процессе (образование новых химических соединений). Однако очевидно, что при этом мы должны учитывать, что в рамках действия химических закономерностей развития того или иного фрагмента объективной действительности продолжают специфическим образом действовать и физические процессы, пусть это происходит уже на другом уровне. И такое соподчинение закономерностей «нижележащих уровней» развития закономерностям «вышележащего» всегда имеет место по мере все большего усложнения уровней анализа существования действительности, в том числе и появления жизнедеятельности как биологического уровня бытия объективной действительности, который как «вышележащий» процесс также включает нижележащие, т.е. физико-химические процессы.

Так процесс биологического развития – появление клетки и ее деление – это, безусловно, и физический, и химический процесс, но мы ничего в них не поймем, если не будем рассматривать эти объективно реализующиеся закономерности с точки зрения закономерностей вновь возникшего биологического уровня развития – развития новой жизни. Как отмечал еще Ф. Энгельс, «все химические исследования органического мира приводят в последнем счете к такому телу, которое, будучи результатом обычных химических процессов,

отличается от всех других тел тем, что оно есть **сам себя осуществляющий перманентный химический процесс** (выделено мной. – Н.Н.)» [17, т. 20, с. 571].

Это же специально подчеркивал А. Н. Леонтьев в своей фундаментальной работе «Проблемы развития психики»: «...Переход от тех форм взаимодействия, которые свойственны неорганическому миру, к формам взаимодействия, присущим живой материи, находит свое выражение в факте выделения **субъекта**, с одной стороны, и **объекта** – с другой. С точки зрения принципиального пути научного исследования жизненных процессов факт выделения активного живого тела, обладающего, по словам Энгельса, «самостоятельной силой реакции» является фактом фундаментального значения» [12, с. 35].

Отметим, что «субъект» – рассмотренный как фрагмент объективной действительности, обладающий «самостоятельной силой реакции», с методологической точки зрения должен появляться в контексте анализа любой формы живого, начиная с жизнедеятельности простейших организмов, но, к сожалению, мы этого не осознаем, используя термин «субъект» лишь при анализе высших форм деятельности человека. Тем самым, мы утрачиваем фундаментальный смысл этого понятия, так как в этом случае понятие субъекта перестает быть базисной характеристикой любой формы жизнедеятельности, а не только и не столько деятельности – как ее частной, хотя и специфической формы. В результате мы теряем возможность выработки более конкретного понятия, характеризующего субъекта на собственно психологическом уровне его исследования. Одно из следствий этого – сохраняющееся в практике психологических исследований игнорирование «субъектности», т.е. изначально активной, пристрастной природы так называемых «психических» процессов, «доставшиеся» нам в наследство от интроспективной психологии. Мыслит не мышление, и помнит не память, а субъект, обладающий психологическими возможностями изменять свою жизнедеятельность.

Рассмотрим схему, которая резюмирует классификацию наук, в свое время предложенную Ф. Энгельсом, и которая, на мой взгляд, принципиально важна для понимания специфики собственно психологического уровня анализа психологического развития жизнедеятельности, превращающего эту жизнедеятельность в деятельность.

Подчеркну еще раз, что жизнедеятельность клетки «вбирает в себя» физико-химические взаимодействия, посредством которых она осуществляется. А жизнедеятельность растений – «вбирает» в себя жизнедеятельность клетки, но на другом, более специфическом

и более высоком уровне. Соответственно и жизнедеятельность животных – это и физико-химический, и растительный процесс, но они осуществляются в специфических условиях другого, более высокого биологического уровня с его специфическими формами реализации этих «нижележащих» закономерностей. Если мы поднимаемся на выше, то такое животное, как *Homo Sapiens*, при всей специфике своего биологического вида, также остается на этом «животном» уровне, если только не рассматривать его как «*zoo politicon*» (К. Маркс), т.е. как «общественное животное». В этом случае даже анализ жизнедеятельности человека необходимо осуществлять с учетом действия закономерностей развития деятельности общества, или, по крайней мере, той общности, которая воплощает в себе всю специфику его «общественного бытия». Поэтому понимая, что на биологическом уровне рассмотрения все мы – животные, мы обязаны рассматривать саму жизнедеятельность человека как особую форму общественной жизни, выступающую высшим уровнем этой пирамиды, в которой каждый вышележащий уровень строится на базе нижележащих. При этом, имея в виду особую связь всех этих уровней, мы должны понимать, что «индивидуальная» деятельность человека, осуществляющаяся в самых интимных сферах его жизни, тем не менее, является «единичной» формой деятельности общества, а не есть что-то отдельное, существующее в обществе как в некой среде обитания.

Однако подчеркну это специально: все, на что указывает данная схема уровней анализа процесса развития – это, по сути, лишь наши сегодняшние представления об объективной действительности, точнее – психологической действительности нашего осознания объективной действительности.

Здесь складывается, казалось бы, парадоксальная ситуация: ведь указанная мною сейчас позиция выступает как «махровый субъективный идеализм», по поводу которого В. И. Ленин цитирует Дидро: «Экстравагантная система, которую, на мой взгляд, могли бы создать только слепые! И эту систему, к стыду человеческого ума, к стыду философии, всего труднее опровергнуть, хотя она всех абсурднее» [11, с. 27]. Далее он продолжает: «И Дидро, вплотную подойдя к взгляду современного материализма (что недостаточно одних доводов и силлогизмов для опровержения идеализма, что не в теоретических аргументах тут дело), отмечает сходство посылок идеалиста Беркли и сенсуалиста Кондильяка» [Там же].

С психологической точки зрения в ходе жизнедеятельности субъекта объективно меняются и, соответственно, развиваются все его



организменные (включая и нейрофизиологические) возможности осуществлять соответствующие формы деятельности, но в том числе и те ее формы, которые с психологической точки зрения выступают как представления субъекта о возможном результате, о предмете, о средствах, и об условиях различных действий как используемых им способов деятельности.

Поэтому должно быть очевидно, что все наши представления и понятия, чувства и эмоции, рассмотренные как формы бытия объективного процесса, – это тоже физико-химические (в данном случае «нейрофизиологические») процессы, благодаря которым возникает сама возможность осуществления собственно психологических закономерностей развития нашей жизнедеятельности и деятельности. Здесь могут появиться обвинения в так называемом «психофизиологическом параллелизме». На самом деле все время необходимо учитывать методологическое основание уровней анализа развития как объективного процесса, происходящего в объективной действительности: речь должна идти о таком рассмотрении объективной действительности, в которой закономерности низшего уровня выступают необходимым, но недостаточным условием осуществления закономерностей уровней более высокого порядка. Закономерности «низших» уровней не могут раскрыть закономерности высших уровней, хотя в процессе их осуществления они могут не только существенно «исказить» феноменологически данную нам картину осуществления закономерностей «высшего» уровня, но и сделать их реализацию невозможной – в строгом соответствии с закономерностями осуществления этих нижележащих уровней бытия объективной действительности. Поэтому надо понимать, что на каждом уровне бытия субъекта действуют свои специфические закономерности развития, которые столь же закономерно вступают в противоречивые отношения, которые, отмечу с сожалением, до настоящего времени не стали предметом специальных исследований.

Опираясь на предложенную схему, можно прийти к следующему выводу. Достигая желаемого результата и удовлетворяя тем самым свои актуальные потребности, субъект объективно развивается не только на социально-психологическом уровне своей деятельности. Одновременно, он развивается и на всех «нижележащих» уровнях ее осуществления (уже как жизнедеятельности или как физико-химического процесса). Иначе говоря, процесс развития происходит на всех уровнях, в том числе, и на физико-химическом, и биологическом уровнях, составляющих основу самого бытия организма, а при-

нительно к человеку – и на социально-экономическом уровне развития его жизнедеятельности, объективно включенной в деятельность общества. Но предмет **психологии** развития – это **психологические закономерности развития** деятельности человека, которые **объективно** ограничены как действием **физико-химических и биологических** закономерностей развития жизнедеятельности организма, так и **социально-экономическими закономерностями** развития деятельности субъекта. Однако в совокупности все эти закономерности выступают **лишь** необходимыми **условиями** его **психологического** развития в качестве общественного индивида.

Общий вывод в результате этого анализа заключается в следующем: процесс развития любого фрагмента объективной действительности одновременно подчиняется многим закономерностям, которые определяют не только каждый уровень существования этого фрагмента, но и вступают в определенные и столь же объективно существующие и объективно действующие противоречия бытия этого фрагмента, меняя для нас общую картину развития.

Противоречия между этими уровнями, порой, драматически выходят на психологический уровень, когда, например, человек, еще казалось бы, полный жизненных планов, вследствие болезни или других обстоятельств, осознает предел своей жизни. Как когда-то сказала замечательная актриса Ф. Г. Раневская, «Страшно, когда тебе внутри восемнадцать, когда восхищаешься прекрасной музыкой, стихами, живописью, а тебе уже пора, ты ничего не успела, а только начинаешь жить!» По сути, об этом же писал Л. С. Выготский своей сотруднице и другу Р. Е. Левиной: «Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Я убежден. В частности, все мы, глядя в свое прошлое, видим, что усыхаем. Это верно. Это так. Развитие есть умирание. Особенно остро это в переломные эпохи. Достоевский с ужасом говорил о засушении сердца. Гоголь – еще страшнее». Это действительно «маленькая смерть» в нас. Так и надо это принимать. Но за всем этим стоит жизнь, т.е. движение, путешествие, своя судьба» (цит. по [2, с. 127]).

Методологическое осмысление категории развития сделано Л. С. Выготским в ходе разработки им теории возрастного развития, в которой, в частности, получили свою трактовку «стабильные» и «кризисные» возрастные периоды: «Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются

процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста» [5, т. 4, с. 251].

К сожалению, эти важнейшие в теоретическом плане идеи Л. С. Выготского, которые раскрывают процесс развития как «многоуровневый» процесс разрешения объективных противоречий, закономерно вызревающих в этом процессе, после фактического забвения в течение нескольких десятилетий, вызванного определенными историческими событиями, не получили должной разработки не только в нашей стране, но и за рубежом.

В этой связи особое место занимают работы Д. Б. Эльконина, непосредственного ученика и последователя Л. С. Выготского, с именем которого в отечественной психологии связано продолжение исследований в данном направлении. Ряд идей Д. Б. Эльконина, заявленных в его статьях, лекциях и дневниковых записях, несмотря на определенную их противоречивость, которую осознавал сам автор, в настоящее время представляются нам чрезвычайно близкими и актуальными, так как раскрывают новые возможности дальнейшей разработки психологической проблематики развития.

В своих работах, посвященных развитию ребенка и возрастной периодизации самого процесса развития, Д. Б. Эльконин ставил принципиальные вопросы, касающиеся того, что еще не сделано и что необходимо сделать в данном направлении. Вот, что он пишет применительно к концепции Ж. Пиаже: «Основной недостаток этой концепции – в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)?» [30, с. 64]. Аналогичный вопрос Д. Б. Эльконин формулировал и по отношению к взглядам своего учителя: «Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем к вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа» [Там же, с. 64]. Согласимся с Д. Б. Эльconiным, что до настоящего времени четкого ответа на эти вопросы по-прежнему нет. Если все же попытаться ответить на поставленные Д. Б. Эльconiным вопросы, имея в виду диалектическую природу развития, подчеркнутую Л. С. Выготским, то необходимо прежде всего обратиться к категории совместной деятельности.

## **Совместная деятельность как базисное понятие в психологии развития**

В нашей стране с этой проблематикой связаны теоретические и практико-ориентированные исследования самого Д. Б. Эльконина [30], а также работы В. В. Давыдова [8], В. В. Рубцова [26], Г. А. Цукерман [28] и др., изучавших разные формы учебного сотрудничества. Однако, при всей важности таких исследований они ограничены рассмотрением проблематики развития деятельности в условиях целенаправленного обучения как формы организации учебной деятельности, которая – при всей ее важности – представляет собой лишь одну из форм совместной деятельности человека, в которые он включен с момента своего рождения, и поэтому ее анализ не может раскрыть как более общие и фундаментальные закономерности развития деятельности, так и их частные и специфические механизмы, действующие на каждой стадии становления человека. Нам представляется, что необходимо расширить теоретический контекст подобного исследования развивающейся деятельности, чтобы выявить эти закономерности.

В данной главе совместная деятельность общественных индивидов и, в том числе, совместная деятельность ребенка и взрослых рассматривается как непосредственная основа развития психологических возможностей каждого из ее участников; ее анализ позволяет раскрыть источник развития субъекта совместной деятельности и сам психологический механизм ее развития, выявить объективные закономерности процесса развития, рассматриваемого с психологической точки зрения. О том, что эта задача не является простой, свидетельствует высказывание Л. Ф. Обухова, одного из самых тонких исследователей проблематики возрастного развития. Так в интервью, данном ею для журнала «Символдрама» в 2012 г. на вопрос: «Чем, на Ваш взгляд, отличается личность психолога, работающего с детьми, от психолога, который работает с взрослыми?» Л. Ф. Обухова ответила следующим образом: «Различия состоят в психологическом инструментарии, которым должен овладеть специалист. В работе с детьми на ранних этапах онтогенеза (младенческий, ранний, дошкольный, младший школьный возраст) следует использовать понятие «развитие» и направлять процесс так, чтобы он соответствовал возрастной норме; в работе со взрослыми, **уже завершившими процесс развития** (выделено мной. – Н. Н.), можно говорить о терапии» [23, с. 358]. Для нас очевидно, что процесс развития каждого человека завершает-

ся лишь с его уходом из жизни, а до этого процесс идет, причем, порой, идет таким образом, что достигнув определенной стадии развития, человек, говоря словами И. С. Тургенева, может сказать: «и я сжег все, чему поклонялся, поклонившись всему, что сжигал».

Специфика **психологического** развития деятельности субъекта выражается в характере «разрешения» тех противоречий, которые закономерно и постоянно возникают в ходе его совместной с другими деятельности. С нашей сегодняшней точки зрения это, прежде всего, касается изменения мотивационно-потребностного основания деятельности субъекта, в котором психологически «выражается» **объективное** изменение его позиции в системе социально-экономических отношений, составляющих его **социальную ситуацию развития**. Это, в свою очередь, либо актуализирует **потребность** субъекта в изменении сложившейся системы отношений, либо создает **мотивацию** трансформации ранее сложившихся способов деятельности, вновь преобразующих содержание и условия его деятельности, «вызывая» к жизни и новые потребности, и новые способы действия.

Поэтому понять психологическую специфику развития отдельного человека возможно лишь в контексте анализа всех аспектов его конкретной деятельности как формы жизнедеятельности, осуществляющейся в рамках той общности, к которой он принадлежит, и в которой столь же закономерно осуществляется деятельность других ее участников.

Однако саму эту деятельность необходимо рассматривать как частный вид или частную форму общечеловеческой деятельности, которую, как отмечал К. Маркс, надо рассматривать как историю этой деятельности – историю всей промышленности, всей системы общественного производства. Классики отечественной психологии – и Л. С. Выготский, и С. Л. Рубинштейн, и А. Н. Леонтьев, неоднократно воспроизводили слова молодого К. Маркса из его ранних произведений: «История промышленности и сложившееся **предметное** бытие промышленности являются раскрытой книгой человеческих сущностных сил, чувственно представшей перед нами человеческой психологией <...> Такая психология, для которой эта книга, то есть как раз чувственно наиболее осязательная, наиболее доступная часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и реальной наукой» [16, с. 594–595].

Но «в производстве – отмечал позднее К. Маркс, – люди вступают в отношение не только к природе. Они не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для

взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только в рамках этих общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство» [17, т. 6, с. 441].

Очевидно, это положение означает, что ключевым моментом всякой формы совместной деятельности являются те отношения, которые объективно связывают ее участников, а конкретные предметные действия, направленные на изменение объективных условий бытия их совместной деятельности – это то, что определяет характер этих отношений, реализует их, и закономерно трансформирует эти отношения. Иными словами, за каждым реально осуществляемым целесообразным действием стоят те или иные, как правило, не всегда осознаваемые отношения, которые делают мотивационно необходимым само осуществление соответствующих предметных преобразований условий деятельности, в том числе и прежде всего – самих отношений, определяющих целесообразность этих действий.

Человек рождается и живет в системе отношений, связывающих ее участников в конкретную социальную общность, возможный масштаб анализа которой – от нуклеарной семьи до человечества в целом. В наше время еще до рождения известен пол ребенка и другие особенности, учет которых может становиться содержанием той будущей деятельности, в которой он станет «соучастником», т.е. ещё до момента рождения будущий человек объективно уже находится в системе отношений, не зависящей от того, насколько деятельно он в ней участвует, и как он сам их понимает. И тем не менее, осознание важности его прихода в мир человеческой деятельности становится фактором, оказывающим влияние на содержание деятельности и траекторию ее развития для других «соучастников» этого процесса. В этой связи уместно напомнить старинную поговорку, что «ребенок делает отца мужчиной». Однако психологически начало его совместной деятельности – это, собственно, начало жизни конкретного индивида в самые первые моменты его появления на свет. Взрослые помогают младенцу «принять» новую среду, в которой он оказался и которая, возможно, «представляется» ему не столь дружественной по отношению к тому, что происходило с ним до рождения. Хорошая иллюстрация этого начала – фото, на котором представлены младенцы в современном роддоме: одинаково спеленутые кулечки, лежащие рядом в специальных поддонах. По большому счету они уже включены в совместную деятельность, и то, что некоторые из них спокойно спят, а некоторые кричат, уже свидетельствует о становлении

у каждого из них собственной системы отношений с миром, которая затем все больше приобретает специфические черты, становясь его социальной ситуацией развития, в преобразовании которой он, сам того не ведая, уже принимает посильное участие.

Вспоминая себя в детском возрасте, глядя на своих детей и внуков, каждый, наверное, может привести множество примеров, иллюстрирующих развитие их совместной деятельности с ближайшими представителями окружающего ребенка мира взрослых. Как отмечал Д. Б. Эльконин, «выделение Я из «пра-мы» связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это в подлинном смысле слова совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. ...Взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычлениаются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [30, с. 501].

Очевидно, что такое развитие совместной деятельности происходит через становление конкретной системы отношений, каждый раз особенных, что, безусловно, определяет и ее содержание, и траекторию развития. Так, например, в семье при наличии близнецов формируется специфическая система детско-родительских отношений, структурно и функционально отличная от той, когда единственного первенца окружают многочисленные взрослые.

Итак, жизнедеятельность человека, с самого начала своей жизни включенного в ту или иную общность, всегда осуществляется как совместная деятельность. «Единицы» этой деятельности, ее «клеточки» – это конкретные способы деятельности, осуществляя которые ребенок открывает для себя, создает, осваивает те или способы действия, посредством которых изменяются условия деятельности, прежде всего, сама социальная ситуация развития, что закономерно и, подчеркнем, объективно ведет к трансформации деятельности и обуславливает ее дальнейшее развитие в том или ином направлении.

Примечательно, что о способе деятельности как о клеточке деятельности, «в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» в свое время говорил С. Л. Рубинштейн [24]. В этой связи, очевидно, не стоит переоценивать роль переживания ребенка, которое Л. С. Выготский в свое время рассматривал как единицу развития, и которое современный исследователь определяет как субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений [10]. Действительно, переживания в основном мимолетны. И даже в случае их устойчивости – в силу значимости для субъекта сложившейся социальной ситуации, вызвавшей

к жизни соответствующие переживания, они лишь выражают, как отмечал А. Н. Леонтьев, возникающие серьезные изменения в реальной позиции субъекта в системе отношений с другими [14]. Другое дело – способы деятельности, которые осуществляет ребенок. В процессе совместной деятельности со взрослыми они становятся его достоянием, обуславливая тем самым трансформацию его психологических возможностей, в том числе и особенности его переживаний. Как писал А. Н. Леонтьев, «в психологии надо начинать от деятельности, а отнюдь не изучать раньше переживания, а потом ставить вопрос об их значении для деятельности. Система психологии должна, следовательно, строиться как история развития форм и видов деятельности» [13, с. 163].

К сожалению, современная психологическая наука не рассматривает в качестве своей основы ту систему общественных отношений, в которые включен каждый индивид в рамках своей конкретной общности. Однако, на наш взгляд, именно эта основа в своем развитии объективно определяет **психологическую** специфику различий в кризисах **психологического** развития. Речь идет о специфике тех противоречий, которые «вызревают» в ходе осуществления и развития деятельности субъекта в рамках той или иной общности и требуют своего «разрешения», в форме реализации тех способов преодоления нарастающего кризиса, которые свидетельствуют о переходе субъекта на новый психологический уровень, изменяющий социальную ситуацию его развития. Как отмечал К. Маркс, «материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [17, т. 3, с. 4]. Очевидно, что речь здесь идет о диалектическом процессе, в котором люди – не только продукты изменения обстоятельств, создающих иную социальную ситуацию развития, но и сами, своим участием в совместной деятельности меняют эти обстоятельства.

Общественное производство «индивидуальной жизни» есть, прежде всего, объективно существующая система разделения труда. Социально-экономические требования этой системы разделения труда выступают императивом, **объективно** требующим от всех его участников изменения содержания и характера их деятельности, обуславливая, тем самым ее развитие в определенном направлении, и, в ряде случаев, превращают деятельность в ...функцию, а функцию –



в деятельность. Хороший пример таких превращений – повесть Н. В. Гоголя «Шинель», герой которой, мелкий чиновник Акакий Акакиевич Башмачкин, занимается переписыванием бумаг, то есть выполняет некую канцелярскую функцию, но вполне доволен своей работой. А. Н. Леонтьев использовал этот пример для демонстрации того, как человек сливается со своей функцией, теряя психологическое содержание своей деятельности. Думаю, однако, что А. Н. Леонтьев в этой иллюстрации не был прав, так как, к сожалению, не увидел, что у Гоголя, описывающего жизнь этого чиновника, речь, напротив, идет о превращении функции, для которой «предназначен» этот чиновник, в творческую деятельность, составившей смысл его убогого существования во всех других отношениях. Достаточно в этой связи вспомнить, что каллиграфия – один из ведущих видов высокого искусства в странах и Ближнего, и Дальнего Востока.

Поэтому термин «развитие» ничего хорошего (как и плохого) не обещает. Он призван, уже как понятие, фиксировать объективно происходящие изменения того или иного процесса за счет действия тех «внутренних» механизмов такого изменения, которые определяются реальным бытием этого процесса в конкретных условиях.

Источник развития психологических возможностей субъекта, определяющих его «завтрашний день», заключается не в «среде», не в условиях его деятельности, а в тех противоречиях, которые объективно и закономерно возникают в этой совместной с другими деятельности. Речь идет о противоречиях, либо между «сложившимися» способами практической деятельности и складывающейся системой отношений, либо между складывающимися способами практической деятельности и «сложившейся» системой отношений, в которую включен субъект деятельности.

При этом, подчеркну, что каждый способ деятельности субъекта с психологической точки зрения должен рассматриваться как «двойственная», по сути, **«клеточка» психологии** применительно к данному конкретному субъекту общественных отношений, в которой, так или иначе, трансформируются и ее **«орудийная»**, и ее **«коммуникативная»** составляющие [22]. В основе понимания этой двойственности – важная мысль о том, что любой «предмет» – как результат деятельности – как некая «вещь» – есть «...предметное человеческое отношение к самой себе и к человеку и наоборот» [16, с. 592]. Вспомним, что Гаев, герой пьесы Чехова «Вишневый сад», в преддверии расставания с миром вещей, служивших ему всю жизнь, обращается к шкафу: «Многоуважаемый шкаф...». Для него этот шкаф – полноценный

субъект деятельности, с которым его связывает целая система психологически значимых для него отношений.

Таким образом, развитие способов деятельности, в которые включен человек, и, соответственно, возникновение и дифференциация его потребностей, ведут к изменению мотивов деятельности, обуславливающих, в свою очередь, необходимое развитие способов действия и, соответственно, деятельности в целом. Речь всегда должна идти о «**кольцевой**» или, точнее, «**спиралевидной**» структуре развития деятельности субъекта, «погруженной» в сложнейшую систему разнообразных отношений, как определяющих специфику его социальной ситуации развития, так и «трансформирующих» эту ситуацию посредством всегда конкретных способов деятельности. Благодаря этим способам деятельности практически преобразуются и реальные **условия деятельности**, результаты которой позволяют удовлетворить актуальную для данной ситуации и/или этапа развития потребность, и сами отношения, составляющих основание, а, порой, и саму субстанцию совместной деятельности в ее психологическом измерении.

К сожалению, нельзя не отметить, что существующие в психологии представления о развитии практически совпадают с представлениями, характерными для обыденного сознания. Иллюстрацию такого совпадения можно найти на многочисленных сайтах, где процесс развития образно представлен в виде стрелки, направленной вперед и вверх, т.е. развитие рассматривается исключительно как некий позитивный процесс перехода от низкого к высокому уровню.

При этом многие авторы говорят о саморазвитии как целенаправленной деятельности человека, а не как объективном процессе, осуществляющемся независимо от наших целей как процесс «самодвижения», захватывающем любой фрагмент объективной действительности. На мой взгляд, этот термин употребляется в корне неверно, так как налицо фактическое смещение логики объективного процесса развития и логики целенаправленной деятельности, результаты которой с точки зрения собственно развития могут приводить к самым плачевным последствиям. Вот конкретная ситуация: сублильный юноша, глядя на плакат с изображением мускулистого атлета, мечтает стать таким же. Конечно, мечты о развитии и желание «развиваться», т.е. «развивать себя» могут приводить к постановке цели и разработке способов её достижения. Но что будет их результатом? Целенаправленная деятельность, которая в случае ее последовательного осуществления может привести и приводит к тяжелым результатам. Целесообразная деятельность, направленная на изменение самого себя –

не есть то самодвижение, которое выражает диалектику развития как объективного процесса.

В этой связи возникает вопрос о роли обучения, о том, что такое развивающее обучение, ведь все рассмотренные примеры предполагают обучение. С нашей точки зрения, любое обучение как процесс внесения целенаправленных изменений в условия деятельности его участников **не** может не быть развивающим. Но возникает вопрос: а куда и к чему ведет это «развитие»? И здесь вновь можно привести в пример судьбы спортсменов, особенно тяжелоатлетов. Как отмечал А. Н. Леонтьев, анализируя, на примере ветерана тяжелой атлетики, подобную деятельность, направленную на «саморазвитие»: «Физическая, мускульная деятельность переходит в мышцу, т.е. функция в морфу, и с этим вы ничего не можете сделать. Я себе вот такие бицепсы набил и мои гири, которые я поднимал, можно сказать, зафиксировались в этих набитых бицепсах, с которыми я не знаю теперь, что делать. Когда я выйду из спорта ... – целая драма. Тяжелоатлеты погибают, просто погибают» [13, с. 258].

Этот «острый» пример подчеркивает психологическую неоднозначность результатов развития, в которой выражается его объективный характер. Поэтому, действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигаемый нами «плюс» закономерно имеет свой «минус». А что происходит с психологией человека? Представляется, что ориентация на «развитие» в одном определенном направлении, к какой бы сфере это развитие ни относилось, т.е. узкая специализация того или иного вида деятельности, не только «задает» специализированный взгляд на мир, но чревата самыми негативными психологическими следствиями для процесса развития. Как сказал когда-то небезызвестный литературный персонаж Козьма Прутков: «Специалист подобен флюсу – полнота его односторонняя». Еще резче об этом сказал когда-то К. Маркс: «Разделение труда внутри современного общества характеризуется тем, что оно порождает специальности, обособленные профессии, а вместе с ними профессиональный идиотизм» [17, т. 4, с. 159].

Неслучайно говорят о физической картине мира, техническом взгляде на мир или художественном видении действительности, философском взгляде на мир, математическом, экономическом или юридическом мышлении, социологическом воображении, политическом или правовом сознании, психологическом подходе. Пребывание в рамках лишь такого специализированного подхода порождает ограниченность самой профессиональной деятельности и психологически

мешает становлению профессиональной гибкости, способности пере-страиваться, что де-факто свидетельствует о профессиональной деформации личности, являющейся подчас закономерным результатом образовательной деятельности, ЦЕЛЕНАправленной на подобное «развитие». Очевидно, что процесс развития в этом случае отождествляется с процессом и результатами обучения как целенаправленного достижения неких **психологически** желаемых и **педагогически заданных** результатов, рассматриваемых как показатель «прогресса» по отношению к предыдущим результатам.

В прикладных педагогических разработках данное отождествление можно считать в какой-то мере оправданным – просто в силу того, что перед практикой образования и, соответственно, перед исследователями этой практики стоит задача выявления условий и факторов, сознательный учет которых необходим для достижения этих **педагогически** важных целей. И это несмотря на то, что в общей, возрастной и педагогической психологии давно принято различать тесты, направленные на оценку достижений субъекта деятельности (ребенка, взрослого, учащегося), и тесты, направленные на оценку уровня, характера и особенностей его развития.

Однако для психолога должно быть аксиомой, что образование – не столько специально планируемый учебно-воспитательный процесс организации учебной деятельности, в ходе которой объективно происходит процесс развития учащихся, сколько сам процесс становления и развития человека, происходящий в рамках той или иной формы совместной деятельности. К сожалению, процесс обучения как специально организуемый процесс отнюдь не всегда идет в важном для самих учащихся направлении их развития. Очень ярко эта мысль была выражена словами Гекельберри Финна, героя известного с детских лет романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера»: «Я не хочу систематическим хождением в школу мешать своему образованию».

Даже сторонники «развивающего» обучения понимают, что такой подход к целям обучения «чреват» психологически негативными последствиями для процесса развития.

Как замечает Г. А. Цукерман, «если перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет **искривлено** в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже **перекошено**, но совсем в другую сторону» (выделено мной. – Н. Н.) [28, с. 59]. Автор де-факто признает, что процесс развития имеет свою

собственную объективную логику, с которой должно считаться любое обучение, хотя, как «педагогический» психолог считает, что развитие может «искривляться» и «перекашиваться». Но подобный взгляд предполагает представление о некой НОРМЕ в развитии и *ЦЕЛЕВУЮ* ориентацию на достижение желаемых показателей «нормального» (для организаторов) развития. Поэтому закономерно следующее высказывание этого автора, вытекающее из его позиции: «Обучение неминуемо вносит в развитие *асимметрию*. И чтобы не ставить ни ученика, ни учителя в ситуацию непродуктивного и неразрешимого противоречия, следует *запретить* попытки вести ребенка одновременно направо и налево, предлагая ему взаимоисключающие виды помощи и не ориентируясь при этом на инициативное действие самого ребенка» [Там же].

Замечу, что с нашей точки зрения избегание подобных «педагогических» противоречий непродуктивно, потому что только противоречие, возникающее в системе деятельности, движет процесс ее развития, а попытки его снятия – это бесперспективное по конечному результату игнорирование объективной сущности самих противоречий процесса развития. Несомненно, что ориентация на «инициативное действие самого ребенка» очень важна, однако глагол «запретить» в этом контексте, к сожалению, отражает традиционные педагогические установки.

И, наконец, вопрос по существу: может ли развитие быть «асимметричным»? «Да», если исходить из существования некой нормы. Но следует ответить «нет», если понимать, что результаты развития как объективного процесса могут быть разными. И именно это **нормально**.

Еще раз подчеркну: развитие – процесс объективный, и, действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигнутый нами «плюс» в развитии всегда будет сопровождаться неким закономерным «минусом». В этой связи важно помнить азы диалектического взгляда на развитие, сложившиеся еще в XIX веке: «...Каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» [17, т. 21, с. 621].

Вот почему я ввожу понятие «**вектор развития**», указывающий на то или иное направление развития ребенка. Векторы развития многочисленны, они появляются очень рано, практически, с момента рождения человека в той или иной общности, выступая, однако, лишь как некоторые возможности развития. Эта заданность содержится как потенциал той общности взрослых, которые, организуя те или иные

формы совместной деятельности, как правило, не осознают те векторы развития, которые закономерно возникают в ходе реализации форм совместной деятельности, характерных для данной общности. Следовательно, источник развития субъекта заключается не только и не столько в целенаправленном обучении, как считают многие «педагогические» психологи, а в разрешении противоречий, закономерно и **объективно** вызревающих в ходе любой формы совместной деятельности, в которую включен субъект, в том числе – и в процессе целенаправленного обучения, выступающего одной из важных, но частных форм совместной деятельности. Речь идет о противоречиях либо между «сложившимися» способами деятельности и складывающейся системой отношений, в которую включен субъект деятельности, либо между складывающимися способами преобразования условий деятельности и «сложившейся» системой отношений. Очевидно, стоит подчеркнуть относительность термина «сложившиеся», так как в каждый момент жизнедеятельности человека осуществляется объективный процесс трансформации и содержания, и средств его совместной с другими деятельности. Это касается как способов деятельности, направленных на изменение системы отношений, так и способов деятельности, направленных на изменение объективных условий предметной деятельности, включая и те отношения субъекта, в системе которых осуществляется развитие его орудийной деятельности.

С нашей точки зрения, принципиальная особенность любого способа деятельности, трансформация которых составляет, так сказать, «внешнюю» картину развития деятельности, заключается в том, что он изначально «двухаспектен», т.е. представляет собой систему отношений субъекта, в рамках которых реализуются конкретные складывающиеся у него в процессе развития деятельности способы действий. Наблюдая за маленьким ребенком, занятым кубиками, из которых он составляет некое сооружение, нельзя не задаться вопросом: он играет или осуществляет значимый для него способ действия, меняющий для него картину мира? Удачно сложив высокую пирамиду из кубиков, он ищет одобрения. Иными словами, продемонстрировав владение определенным способом действия, он, тем самым, стремится как-то изменить систему отношений с теми, кто для него значим, у кого он ищет поддержки.

Именно в совместной деятельности со взрослыми у ребенка начинает складываться система отношений, в которой учитываются условия и обстоятельства не только данного конкретного взаимодействия, но и всей системы его деятельности в целом. И если ребенок на-

чинает вдруг плакать и вырываться из рук взрослого, значит, в системе отношений что-то пошло не так. Каждый шаг – это кирпичик и в систему отношений, и в систему способов действия и, следовательно, в систему развития способов деятельности ребенка.

### **Психологический механизм развития**

Необходимо еще раз подчеркнуть: ключевым моментом понимания способа деятельности как клеточки развития является то, что он должен рассматриваться как изменяющийся способ конкретного действия, всегда осуществляющийся в той или иной системе конкретных отношений. Подобные изменения предполагают не только количественное накопление ребенком необходимых ему способов действий, но и совершенствование каждого из них. То же самое происходит и с системой отношений ребенка, которые также трансформируются и с содержательной точки зрения, и с точки зрения совершенствования способов их реализации.

Таким образом, способы деятельности субъекта – как «клеточки» развития – постоянно изменяются как количественно, так и качественно, причем отнюдь не всегда в желаемом для взрослых направлении или векторе, что собственно и составляет фабулу развития деятельности в целом. Необходимо специально подчеркнуть объективную неравномерность и асимметричность этих изменений, что, собственно приводит к возникновению и усилению (или ослаблению) соответствующих противоречий. Как отмечает ряд ведущих отечественных исследователей возрастного развития [1; 10; 29; 30], для современного детства некой нормой становится гетерохронность в развитии различных способов деятельности каждого конкретного индивида, осуществляющихся по разным векторам, что «смазывает» саму картину четких возрастных периодов развития. В одной из записей в своем научном дневнике Д. Б. Эльконин отмечает: «31.1.1970. При рассмотрении вопроса о переходных периодах необходимо иметь в виду, что средние статистические данные стирают границы переходов, растягивают их и превращают весь период в переходный. Критический характер переходов может быть выяснен только на *основе индивидуальных кривых* (подчеркнуто мной. – Н. Н.). Иначе многое неясно, поскольку переходы возникают индивидуально в разное время» [30, с. 500].

В ходе реализации различных видов совместной деятельности в определенные конкретные моменты возникает несоответствие между

способами конкретных действий субъекта, необходимо возникающими в ходе совместной деятельности, и системой его отношений, в которой эти способы перестают успешно реализовываться, что, собственно, и ведет к обострению тех или иных, но постоянно вызревающих противоречий, обуславливающих процесс развития деятельности. Это противоречия либо между сложившимися способами действия и складывающейся системой отношений, либо – между складывающимися способами действия и сложившейся системой отношений, в которые включен субъект деятельности. Их разрешение и обеспечивает динамику развития конкретных способов деятельности и деятельности в целом.

Постоянно и необходимо совершающийся процесс трансформации способов деятельности, приводящий к противоречиям внутри тех или иных форм или видов совместной деятельности и обеспечивающий их «самодвижение», и есть развитие – оно, таким образом, имеет объективный характер. С этой точки зрения можно говорить о динамике развития как объективного процесса, совершающегося в совместной деятельности.

Таким образом, источник развития субъекта заключается в разрешении противоречий, которые закономерно и объективно возникают в его совместной с другими деятельности [21]. Так постоянно воссоздается сам психологический механизм развития. Его характер проявляется в цикличности, периодичности изменений, связанных с накапливающимися противоречиями способов деятельности, реализуемых в совместной деятельности, которые при этом постоянно трансформируются в зависимости от достигнутого этапа или уровня развития вновь возникающих психологических возможностей субъекта.

Более того, данные противоречия, возникающие в деятельности, имеют, так сказать, тотальный характер: определенный и закономерный антагонизм способов действия с той или иной системой отношений сопровождает каждый этап развития и выступает как процесс отторжения старых форм деятельности при появлении ее нового содержания, что отмечал еще Л. С. Выготский [5, т. 4, с. 251]. Однако на каждой ступени развития этот антагонизм – в силу конкретности самой социальной ситуации и нового содержания способов деятельности, осуществляемых в этих условиях, – выступает в специфической форме. Поэтому теоретически можно говорить, о том, что на каждой ступени развития эти общие закономерности всегда носят особенный характер и подлежат систематическому и конкретному исследованию.



Предлагаемый подход позволяет по-новому оценить позицию Д. Б. Эльконина по данной проблеме, который разрабатывал ее в контексте формирования собственной концепции возрастной периодизации. Необходимо подчеркнуть, что Д. Б. Эльконин как настоящий ученый всю жизнь размышлял о возможностях доработки и переосмысления своей концепции. Вот как он писал об этом в своих дневниковых записях: «Моя периодизация, хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики» [30, с. 519]. Однако определить этот «механизм», по мнению Д. Б. Эльконина, мешают сложившиеся взгляды на характер и содержание деятельности ребенка. Эльконин последовательно излагает их в виде ряда тезисов:

«Во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания».

Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе.

В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой, – из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания».

В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные» [Там же, с. 65].

Очевидно, что данные тезисы, сформулированные Д. Б. Эльконым, «схватывают» наиболее существенные моменты, связанные с пониманием процесса развития, трактовка которых в отечественной психологии представлялась ему неудовлетворительной. Другими словами, Д. Б. Эльконин, продолжая линию своего учителя Л. С. Выготского на выявление и критику ложных идей развития, одновременно показывал направление разработки более адекватных представлений о механизме развития.

**«Предметно-орудийный» и «социальный»  
аспекты деятельности: проблема взаимосвязи способов  
действий и системы отношений**

Очевидно, что проблемы, обозначенные в тезисах, сформулированных Д. Б. Эльконым, указывают на значимость разработки проблем социальной психологии развития, которая дает специалисту

возможности выявлять и анализировать объективные социальные отношения, определяющие содержание социальной ситуации развития ребенка, о которой писал Л. С. Выготский. Именно в этих отношениях заложен базис процесса развития каждого конкретного субъекта.

Действительно, «расщепление» деятельности, закономерно возникающее в ходе развития, означает, что на смену «организменному единству» матери и будущего ребенка, внутренние противоречия которого разрешились актом его рождения, приходит новая «двойственность» – «двойственность» его деятельности как общественного индивида в системе вновь возникших отношений. Это означает, что организм будущего человека, вступающего в эту систему, тем самым обретает новое системное, как подчеркивал А. Н. Леонтьев, качество – появляется человек, который с рождения вовлекается в существующее в обществе и, соответственно, объективно представленное в семье (в общности) разделение труда, противоречия которого «запускают» новые – собственно психологические механизмы развития его деятельности.

По мере «организменного» развития субъекта, механизмы которого – при всем понимании их значимости как условий психологического развития человека – мы в данном контексте как бы выносим за скобки, и достижения уровня развития первичных, базисных психологических возможностей осуществлять собственно человеческие формы взаимодействия с другими людьми, которые составляют «ближний» круг его общения, ребенок постоянно «втягивается» во все новые для него уровни общественной системы. Именно эта объективно происходящая трансформация как в системе отношений, так и в соответствующих способах действий проявляется и в становлении, и в последующем закономерном изменении как содержания деятельности субъекта, так и вектора (векторов) ее развития – с соответствующим изменением всей системы его общественного бытия в целом: и подсистемы способов действия, и подсистемы отношений [21].

Интересно, что Д. Б. Эльконин, по сути сформулировавший эту позицию, нашел определенное ее подтверждение у такого автора, как З. Фрейд: «Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных – от интимных до широких). За всеми травмами (отнятие от груди, Эдипов комплекс) стоят социальные отношения. Какие? И здесь ограниченность Фрейда – он принял антагонистические отношения определенного общества за всеобщие» [30, с. 514].

Отметим, что в свое время А. Н. Леонтьев, подчеркивая вслед за Л. С. Выготским важность предложенной тем формулировки «вершинная психология» по отношению культурно-исторической психологии к другим подходам исследования личности, противопоставлял ее «глубинной» психологии Фрейда, связанной с разработкой последним концепции бессознательного как механизма психологического развития человека. Имея в виду анализ позиции Фрейда, сделанный Д. Б. Элькониным, можно сказать, что все вершины человеческой личности скрыты в глубине того социально-экономического контекста, в котором осуществляется деятельность каждого конкретного человека, и который, являясь базисом развития каждой конкретной личности, по сути служит объективной основой и различных вариантов теории преформированности развития, игнорирующих этот базис, и представлений о наличии архетипов развития, которые пытался описать К. Юнг. Именно этот социально-экономический контекст и закономерное деятельностное «вхождение» в него каждого входящего в этот мир человека определяют развитие его деятельности: и ее вершины, и ее пропасти. «Психические» автоматизмы, о которых в свое время писал П. Жане, закономерно возникающие в ходе развития деятельности и реализуемые бессознательно, – это есть и психологическая, и нейрофизиологическая основа человеческих поступков.

Два последующих тезиса Д. Б. Эльконины связаны с его критикой до сих пор характерного для современной психологии метафизического разделения социального и предметного аспектов развития, особенно рельефно выступающего в концепциях, противопоставляющих деятельность и общение [15; 27] и др. Д. Б. Эльконин тонко ощущал неправомочность такого разделения, ибо, как отмечал еще К. Маркс, «...предмет как бытие для человека, как предметное бытие человека есть в то же время наличное бытие человека для другого человека, его человеческое отношение к другому человеку, *общественное отношение человека к человеку* (подчеркнуто мной. – Н. Н.)» [17, т. 2, с. 47]. Вот как об этом же писал Д. Б. Эльконин в своем дневнике: «19.4.1969. Сделал доклад на кафедре педагогической психологии МГУ. По ходу изложения родились некоторые мысли. Во-первых, есть две структуры отношений, которые все время меняются местами: 1) ребенок – предмет – взрослый, 2) ребенок – взрослый – предмет. Во-вторых, предметное действие есть единица, в которой в нерасчленном единстве представлены социальное и операционно-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними» [30, с. 497].

К сожалению, мы все время пытаемся элиминировать эту объективную «двойственность» совместной деятельности, не фиксируя ту ее внутреннюю противоречивость, которую необходимо рассматривать как источник ее развития.

К сожалению, в целом понимая неправомерность противопоставления предметного и социального аспектов процесса деятельности, Д. Б. Эльконин, тем не менее, не смог его полностью преодолеть. Поэтому источник и сам механизм развития деятельности он связал с «иным» противоречием, которое в своей концепции периодизации он определял как противоречие между мотивационной и операционально-технической сторонами деятельности [30, с. 386].

Именно развертывание этого противоречия Д. Б. Эльконин представил в виде известной схемы «периодизации психического развития», которая стала уже классической, так как в том или ином виде вошла во все известные отечественные пособия по возрастной и по педагогической психологии. На мой взгляд, намеченные Д. Б. Эльconiным, линии развития деятельности действительно показывают «раздвоение» и точки «перелома» характера и содержания деятельности, которые имеют место в ходе ее развития. Однако речь должна идти не о «раздвоении» деятельности на ее мотивацию и операционально-предметную стороны, как считал Д. Б. Эльконин, а о «раздвоении» деятельности на две основные и лишь относительно самостоятельные формы: одна направлена на изменение сложившихся отношений, другая – на изменение способов «предметного» преобразования объекта деятельности. Каждый из этих «видов» деятельности предполагает другой и не существует без другого, являясь лишь «сторонами» любой формы совместной деятельности, но каждая характеризуется и определенной мотивацией, и определенными способами действия.

В целом это позволяет еще раз подчеркнуть двойственность деятельности, выступающей и своей предметно-орудийной стороной (способы действия), и социальной стороной (система отношений) в зависимости от задач, возникающих в ходе деятельности.

Таким образом, в любой форме деятельности имеет место противоречие, но иного типа: не между ее мотивацией и операционно-предметными компонентами, а между способами действия и той системой отношений субъекта развития, в которых осуществляется его деятельность как со-участника совместной деятельности, всегда предполагающая и определенную мотивацию, и реализующие ее способы действия; а сам процесс развития определяется содержанием и характером разрешения противоречий, вновь и вновь возникающих

между предметно-орудийными и социальными ее аспектами, выступающими как относительно самостоятельные моменты его совместной с другими деятельности [31].

Характер и степень напряженности этих постоянно возникающих противоречий может быть существенно разным. Они проявляются, например, как микрокризисы повседневной жизни ребенка. Так, младенец позитивно реагирует на то, как ему показывают окружающий мир, вынудив из детского кресла. Но если после этого попробовать вернуть его в прежнее положение, то, как правило, он начинает активно протестовать, пытаясь сохранить вновь возникшее отношение к условиям своей деятельности. Суть подобного микрокризиса и состоит в том, что взрослый своим соучастием в совместной деятельности создал новый для ребенка способ действия, который тот, однако, самостоятельно реализовать еще не может, но результаты которого стали для ребенка мотивационно значимы, так как в ходе этого совместного действия у ребенка возникло новое отношение к условиям собственной деятельности, продвигающее его в освоении мира общественных «предметов». Закономерно поэтому, что, хотя ребенок не владеет соответствующим способом действия, он, тем не менее, пытается сохранить его психологический эффект. Поэтому «возврат» ребенка взрослым в его прежнее состояние вызывает с его стороны закономерное негативное отношение к взрослому, так как вновь возникший, пусть и совершенно ситуативный мотив, в котором в очередной раз конкретизировалась его базисная потребность в ориентировке в условиях деятельности, выступил для него в этой ситуации как приоритетный и требующий удовлетворения. В мою бытность студентом факультета психологии МГУ на лекциях А. Н. Леонтьев вспоминал, что, когда у него появился внук, он в ситуациях общения с ним начал осознавать, что не он – как взрослый – управляет этим, как будто бы еще ничего не умеющим младенцем, а наоборот, это делает ребенок, который пытается «управлять» взрослым, добиваясь реализации того, что для него стало мотивационно значимым.

Количественное и качественное «накопление» подобных противоречий, происходящее ввиду появления новых психологических возможностей, закономерно подводит к «более крупным» кризисам, которые обозначают качественный перелом в системе развивающейся деятельности и традиционно соотносятся с возрастными характеристиками ребенка, хотя в действительности эти характеристики фиксируют лишь внешние изменения деятельности субъекта, за которыми скрываются объективно возникающие результаты ее развития в виде

качественных сдвигов в системе его совместной деятельности, осуществляющейся в новой для него системе отношений. В целом, можно говорить о двух основных типах противоречий, которые определяют содержание и психологическую специфику кризисов развития, формы их разрешения и их выраженность в процессе развития деятельности. *Во-первых*, это основное противоречие, которое возникает между достигнутым уровнем развития способов деятельности и конкретными требованиями системы отношений, в которые включен или включается данный субъект совместной деятельности на том или ином этапе, стадии, периоде и уровне своего развития и которые составляют его социальную ситуацию развития.

*Во-вторых*, речь должна идти о противоречиях, постоянно возникающих при реализации каждого конкретного способа действия, так или иначе развивающегося в процессе деятельности. Эти противоречия производны от первого, более глубинного социально-психологического противоречия деятельности общественного индивида, но, в свою очередь, – уже как складывающиеся психологические возможности субъекта – определяют формы и остроту разрешения как ситуативно возникающих микро- и мезокризисов, так и макрокризисов – основных кризисов развития, неоднократно описанных в возрастной психологии.

Этот второй тип противоречий был в определенной мере «выявлен» в концепции поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным, который раскрыл психологическую взаимосвязь и взаимозависимость так называемых ориентировочной и исполнительной «частей» или моментов действия в ходе его осуществления в каждый раз новых для субъекта условиях [6]. Отметим, однако, что использование этих сформулированных П. Я. Гальпериным теоретических положений для совершенствования практики обучения, к сожалению, привело к тому, что собственно психологическая сущность закономерностей развития каждого отдельного действия и деятельности в целом ушла на «второй», а то и на «третий» план в понимании объективной диалектики психологического развития субъекта, что фактически привело к отождествлению результатов планомерного формирования умственных действий, получаемых в ходе специально организованного обучения, с определенными характеристиками развития. Именно это не позволило увидеть, что в так называемом I-м типе учения – приобретение опыта путем «проб и ошибок», который с педагогической точки зрения воспринимался как самый неудачный способ организации деятельности учащихся,

в действительности проступают объективные противоречия развития любой деятельности, связанные с необходимостью преодоления разрыва между требованиями задачи и сложившимися психологическими возможностями ее решения. Подчеркнем, что этот тип противоречий, который негативно оценивается в практике целенаправленного обучения, в действительности характерен для любой формы творчества, будь то первый шаг годовалого ребенка или творческие поиски нового решения задачи опытным профессионалом.

В художественной форме суть этих противоречий выражена в позиции, сформулированной А. Т. Твардовским в виде основной проблемы творчества:

«Так, как хочу, – не умею.

Так, как могу, – не хочу».

Здесь важно понять универсальный характер данного типа противоречий для развития деятельности субъекта. Опыт наших исследований, посвященных психологическим проблемам становления и развития профессионального творчества, позволяет согласиться с таким художником, как Пикассо, который писал о том, что всякий художник, стремящийся отойти от стереотипов, закономерно возникающих в ходе его профессиональной деятельности, должен как бы вновь превратиться в ребенка, т.е. постараться при решении новой задачи увидеть мир, заново возникающим в его деятельности [18].

В свою очередь, это противоречие, субъективно осознаваемое как противоречие между мотивационной необходимостью или стремлением решить проблему и отсутствием наличных возможностей ее решения, объективно состоит во «внутреннем» противоречии мотивационных диспозиций развивающейся деятельности субъекта. В противоречии это выражается как ситуация, когда «и хочется, и колется». По сути именно это психологически закономерно возникающее противоречие в самой системе мотивационно-потребностной сферы субъекта, составляющей основу необходимой трансформации конкретного действия, характерную для любого действия, будь то изменение самой социальной ситуации развития и/или условий и содержания самого предметного действия, Д. Б. Эльконин стал рассматривать как противоречие между мотивационно-потребностной сферой и операционно-техническими возможностями [30; 76], что не позволило увидеть противоречие в самих мотивационных диспозициях субъекта как основной источник развития его способов действия.

Очевидно, по этой же причине на периферию размышлений Д. Б. Эльконина фактически отошли теоретически обоснованные им

самим положением о ведущей роли объективных противоречий, складывающихся в системе общественного воспроизводства деятельности субъекта между системой отношений, составляющих социальную ситуацию его развития, и способами его деятельности, ведущими к преобразованию этой ситуации, противоречий, значимых как для понимания закономерностей развития конкретного субъекта, так и в целом для понимания закономерностей развития самого социального института детства, что в развернутом виде было представлено в целом ряде публикаций Д. Б. Эльконина.

К близким по смыслу идеям в конце жизни пришел С. Л. Рубинштейн, кардинально изменивший свою ставшую для многих «классической» формулу развития деятельности – «внешние причины действуют, через внутренние условия». В такой форме эти слова звучат как манифест воинствующего педагога: мы как педагоги внедряемся в процесс, а он – лишь условие нашего внедрения. Однако в посмертно изданной книге «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн пишет: «...Строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» [25, с. 290]. Представляется, что эта позиция появилась неслучайно, так как С. Л. Рубинштейн в свое время получил классическое философское образование и потому пришел к пониманию развития как самодвижения.

Вот почему в данном контексте следует иначе рассматривать роль различных социальных институтов в «развитии» деятельности человека. «Семья», «школа», «система образования», «подростковая общность», «производственный коллектив», и т.п., и т.д., – все это социальные институты, в рамках которых проходит и образование, и развитие индивида, но **психологическое** развитие деятельности каждого индивида есть закономерный **продукт** совместной деятельности, в которую включается человек, **целенаправленно** осуществляя соответствующие способы деятельности. Любые формы совместной деятельности всегда накладывают свой отпечаток, усиливая или ослабляя те противоречия развития, которые объективно «вызревают» в процессе совместной деятельности и де-факто выступают источником самодвижения процесса развития.

В этом смысле концепция ведущей деятельности А. Н. Леонтьева, ставшая «общим местом» в системе возрастной и педагогической психологии, схватывает лишь «эмпирическую» поверхность того



процесса развития, который в конкретных условиях объективно осуществляется в процессе любой деятельности, и который выступает на этой поверхности в виде тех или иных столь же эмпирически устанавливаемых «новообразований», сущность и содержание которых могут «трактоваться» по-разному – в зависимости от теоретической позиции исследователя. О неоднозначности трактовки роли и места ведущей деятельности в процессе развития в своих научных дневниках отмечал и Д. Б. Эльконин: «16.11.1975. До сих пор в детской психологии при рассмотрении развития анализу подвергался главным образом ведущий тип деятельности (или соответствующий ей тип отношений), а все остальное оставалось в тени. Но ведущий тип деятельности необязательно у каждого ребенка становится действительно ведущим. Может быть такое положение, при котором ведущими отношениями оказываются совсем другие – бытовой труд и позиция в семье или еще + что-то (занятие музыкой или фигурным катанием) – и тогда вся структура деятельностей радикально изменяется [30, с. 509].

К сожалению, мы слишком часто используем клише, доставшиеся нам от отцов-основателей психологии, не пытаюсь увидеть то, что не замечалось ими раньше. Это относится и к представлению о «внутреннем законе» развития ребенка, о чем Д. Б. Эльконин писал еще в 1968 году: «**1.4.1968.** ...Главная задача заключается в том, чтобы определить, развивается ли ребенок в соответствии с **внутренним законом** его развития (выделено мной. – Н. Н.). Внутренний закон заключается в возникновении новых задач на основе развившихся возможностей [Там же, с. 493]. Здесь очень точный выбор слов, используемых Д. Б. Эльконым: мы, к сожалению, часто путаем задания, которые дает педагог, и задачи, которые могут быть возникать только у субъекта.

Возникновение, усиление и разрешение противоречий, возникающих в совместной деятельности, с **психологической** точки зрения приводит к изменению мотивационно-потребностного основания деятельности субъекта, в котором психологически «выражается» **объективное** изменение его позиции в системе отношений. А это, в свою очередь, либо актуализирует потребность в развитии способов изменения сложившейся системы отношений, либо создает мотивацию трансформации сложившихся ранее способов деятельности, преобразующих ее конкретные условия.

Необходимость в разрешении накапливающихся противоречий и является основой уже собственно **психологических** различий в кризисах развития, представляющих собой качественные изменения как

содержания, так и форм **осознания** субъектом действительности собственной деятельности.

В «Педагогической психологии», первой своей собственно психологической книге, увидевшей свет в 1926 г., Л. С. Выготский цитирует Гуго Мюнстерберга, одного из ведущих немецких психологов конца XIX – начала XX века, к работам которого он систематически обращался в своем творчестве: «Садовод, – пишет Г. Мюнстерберг, – любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву. Ботаник, описывающий и объясняющий, ничего не любит и не ненавидит и со своей точки зрения не может ничего любить или ненавидеть. Для него сорная трава – такое же настоящее растение, следовательно, такое же важное, как самый красивый цветок.

Подобно тому, как для ботаника сорная трава представляет не меньший интерес, чем цветок, так же и для науки о человеке человеческая глупость представляет не меньший интерес, чем человеческая мудрость. Все это материал, который надо анализировать и объяснять без **пристрастия и предвзятости** (выделено мной. – Н. Н.). Самый благородный поступок представляется с этой точки зрения не лучше, чем самое гнусное преступление, самое прекрасное чувство не более ценно, чем отвратительная пошлость, глубочайшая мысль гения не может иметь предпочтения перед бессмысленным лепетом сумасшедшего; все это безразличный материал, претендующий только на то, что он существует как звено в цепи причинных явлений» [Мюнстерберг, 1910, с. 30]» [4, с. 17–18].

Эта пространная цитата приведена мной для того, чтобы показать принципиальную разницу теоретической и практико-ориентированной (в частном случае, педагогической) точки зрения на процесс развития. Процитировав Г. Мюнстерберга, Л. С. Выготский далее делает очень важное именно с теоретической точки зрения замечание, ссылку на которое я ранее не встречал в отечественных исследованиях: «Точно так же, – пишет Л. С. Выготский, – педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека, карьериста одинаково, как и революционера.

Мы блестяще видим это на примере европейской науки, которая одинаково изобретательна в средствах и созидания, и разрушения. Химия и физика служат в одинаковой степени как войне, так и культуре. Поэтому каждая педагогическая система должна иметь свою систему педагогической психологии» [Там же, с. 18].

По сути, Л. С. Выготский говорит о том, что в зависимости от практической задачи должны изменяться и цели, и методы, и средства психолого-педагогического исследования, раскрывающего условия достижения соответствующей цели. Но, при этом, нельзя смешивать наше понимание объективных закономерностей процесса развития, и сами способы достижения той цели, которая может стоять при использовании достигнутого нами понимания.

К сожалению, сам Л. С. Выготский склонился к позиции садовника, о чем он неоднократно писал в своей «Педагогической психологии», цитируя Я. Коменского. «Как садовник, – пишет Л. С. Выготский, – был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка.

Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая и примешивая почву и удобрение, т.е. опять-таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [Там же, с. 52].

Основание такого «**садоводческого**» подхода к процессу общественного развития в целом в свое время задал К. Маркс: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его» [17, т. 3, с. 5]. Но конкретной основой подобного взгляда стал революционный энтузиазм идеологов Октябрьской революции 1917 г., ставящих задачу коренной ломки **всех** сложившихся устоев общественной жизни, в том числе и педагогических – за счет раскрытия условий, позволяющих **создавать нового человека**, его «развития» в нужном направлении (см. цитаты из статей Л. Д. Троцкого в «Историческом смысле психологического кризиса» Л. С. Выготского, ссылки на которые по идеологическим соображениям были убраны при издании рукописи Л. С. Выготского в 1982 г. [5, т. 1, с. 426].

Конечно, эффективность любых «**педагогических**» воздействий на том или ином этапе развития деятельности может определяться по достижению поставленных **педагогических** целей. Однако наша позиция заключается в том, что оценка эффективности такого достижения должна сверяться с тем, насколько эти цели соотносятся с **актуальными** потребностями субъекта в изменении способов деятельности. В конечном счете, это должно определяться объективной логикой развития ранее сложившихся и психологически значимых **возможно-**

**стей** развития деятельности индивида, ее «ближними» и «дальними» перспективами.

Поэтому любое обучение, понимаемое как система организации деятельности субъекта, должно рассматриваться лишь как **частная форма** «воспроизводства» психологического потенциала личности, развертывание которого происходит в ходе совместной деятельности, в рамках которой **объективно** развивающийся субъект изменяет сложившиеся ранее способы деятельности. Эти изменения закономерно не только трансформируют деятельность субъекта в целом, но и создают предпосылки для смены и развития способов преобразования системы отношений, что, в целом, определяет и/или изменяет направление **вектора развития** деятельности, а в ряде случаев задает новый вектор.

Процесс психологического развития потенциала личности осуществляется непрерывно в любой форме совместной деятельности, и лишь, в том числе, в системе обучения. Однако процесс этот идет по объективным законам развития самой деятельности, всегда – независимо от целей организаторов – осуществляющийся в конкретных условиях бытия этой личности как субъекта определенных общественных отношений, источником которого может быть только разрешение «внутренних» противоречий, так или иначе «вызревающих» в данной форме совместной деятельности.

Поэтому **ЦЕЛЕ**направленное со-участие в совместной деятельности, не осмысленное психологически, может неожиданно для самих организаторов этой деятельности открывать у ребенка такие «зоны ближайшего развития», «эффекты» которых могут рассматриваться и как «раннее» развитие, и как «отклонение» от развития, и как «задержка» развития, и даже как «аномальное» или «асоциальное» развитие.

Таким образом, «развивающий» эффект любого обучения зависит прежде всего от того, насколько психологически актуальными для субъекта выступают цели и содержание предлагаемых образовательных программ. А это, в свою очередь, определяется не только достигнутым уровнем развития, но и теми тенденциями, тем направлением и теми задачами, которые психологически значимы на данном этапе развития для данного субъекта, «деятельностно» входящего в различные социальные общности, а не только в систему совместной деятельности, предлагаемой организаторами «развивающего» обучения на данном этапе развития субъекта той или иной всегда конкретной деятельности.

В одной из последних своих работ В. В. Давыдов отмечал: «Сейчас имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения. Время покажет, какая из них в отдельности или в син-

тезе с другими оправдывает себя. <...> В свое время была надежда, что будет создана такая система образования, которая удовлетворит всех. Так, в работах Ш. А. Амонашвили и его сотрудников были детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных зон ближайшего развития в зоны актуального развития. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя с учащимися, постоянное общение школьников между собой. <...> В этих условиях у детей развивается своеобразная «социально зависимая самостоятельность» (Амонашвили Ш. А.). <...> В 80-е гг. начались под руководством В. С. Библера теоретические и экспериментальные исследования в области «школы диалога культур». <...> Согласно этому подходу, в I–II классах у детей могут завязываться те начальные «узелки» понимания перечисленных основных предметов, которые в последующем будут осваиваться в диалоге, в их «разноречии». Если в обучении придерживаться принципа одновременности различных форм понимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает введение особого содержания и особых методов. Его усвоение приводит к своеобразной «траектории» психического развития детей, существенно отличающейся от «траектории» обычных школьников» [8, с. 41–42].

В своей статье 2018 г. [21] я попытался показать, что помимо уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, важно также выделять **зону возможного развития**, указывающую на те возможные векторы развития ребенка, которые не замечаются педагогами или игнорируются, потому что не входят в круг определенных целей обучения. Эти векторы разные: одни из них уже попали в зону ближайшего развития, другие – еще не попали или, напротив даже уже вышли за ее пределы. Насколько обучение может подхватить эти векторы? Если они подхвачены в логике той или иной системы развивающего обучения, то может быть получен соответствующий эффект развивающего обучения: «по Давыдову» или «по Амонашвили», «по Библеру», или «по Занкову», и т.п. Это означает, что нет развивающего обучения как такового, но есть та или иная форма совместной деятельности, которая выступает в форме обучения и в которой осуществляется объективная логика развития субъекта, включая все уровни его материального бытия в качестве организма, и, в том числе, и как члена той или иной общности.

Поэтому организуя любое обучение, мы, во-первых, должны понимать, что в действительности мы вовлекаем субъекта в конкретную, пусть и специфическую для него систему совместной деятельно-

сти. Это указывает на необходимость сосредоточить свои усилия не только на технологии организации данной деятельности, но и на раскрытии закономерностей развития конкретной учебной деятельности как формы совместной деятельности, в рамках которой объективно происходит социально-психологическое и психофизиологическое развитие субъекта этой деятельности.

С этой точки зрения любое обучение является «развивающим», так как в ходе его осуществления объективно создаются условия, ведущие к возникновению и обострению противоречий, закономерно появляющихся в ходе осуществления значимой для субъекта деятельности, что закономерно приводит его к необходимости трансформации содержания и средств его деятельности, что, в свою очередь, ведет к разрешению данных противоречий через изменение условий ее осуществления и, соответственно, – к трансформации мотивационно-потребностного ее основания, в котором психологически «выражается» объективное изменение его позиции в системе отношений. Это вновь либо актуализирует потребность в изменении в определенном направлении тех или иных компонентов сложившейся системы отношений, либо создает мотивационную готовность трансформации сложившихся ранее конкретных способов действия, не соответствующих этим вновь возникшим отношениям, актуализируя, тем самым, соответствующие психологические механизмы становления новых способов действия.

В результате складывается динамичная в своей основе структура – своего рода «спираль» развития деятельности, движимого указанными противоречиями между системой отношений и конкретными способами деятельности, которые их реализуют в конкретной социальной ситуации – конечно, в зависимости от того, что представляется субъекту главным на данной стадии развития, т.е. является мотивационно значимым для него и требующим изменения наличных способов действия. Именно эта динамичная структура выступает объективным психологическим основанием и общей периодизации развития деятельности и определенной повторяемости этих периодов в самом процессе ее развития, в каждом из которых общие закономерности развития деятельности выступают в специфической и конкретной форме.

Однако подчеркну: тот или иной «развивающий» потенциал любого обучения реализуется лишь в том случае, если это обучение отвечает актуальным для данного цикла развития потребностям субъекта учебной деятельности – либо в смене способов деятельности, направленных на изменение объективных условий совместной деятельности, либо в трансформации содержания и способов регуляции сложившейся системы отношений.

### Библиографические ссылки

1. Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 20–29.
2. Выгодская Г. Л. Каким он был // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 122–133.
3. Выготский Л. С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла // Гезелл А. Педология раннего возраста. Предисловие. М.-Л. : Учгиз, 1932. С. 3–14.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1996. 536 с.
5. Выготский Л. С. Собр. соч. М. : Педагогика, 1982–1984.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. М. : Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
7. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995. 141 с.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
9. Дистервег А. Собрание сочинений. М., 1961. Т. 2.
10. Карабанова О.А. Возрастная психология : курс лекций. М. : Айрис-пресс, 2005. 238 с.
11. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм // ПСС. В 55 т. Т. 18.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Мысль, 1965. 571 с.
13. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108–124.
14. Леонтьев А. Н. Философия психологии / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. 286 с.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
16. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М. : Политиздат, 1956. 689 с.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50 т. М. : Госполитиздат, 1955–1981.
18. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 3–22.
19. Нечаев Н. Н. Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать «развивающим»? // Российский психологический журнал. Ростов-на-Дону, 2015. Т. 12, № 3. С. 70–88.

20. Нечаев Н. Н. О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.

21. Нечаев Н. Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 57–66.

22. Нечаев Н. Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. № 3. С. 27–37.

23. Обухова Л. Ф. Интервью для журнала «Символдрама» // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 354–359.

24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.

25. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 508 с.

26. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М. : Изд-во Моск. гор. псих.-пед. унта, 2008. 416 с.

27. Смирнов С. Д. Соотношение понятий «деятельность» и «общение» или плюрализм vs монизм // Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии : Семинар 28.09.10.2009. URL: [http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28\\_smirnov.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/28_smirnov.pdf).

28. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

29. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42.

30. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

31. Nechaev N. N. On the psychological mechanism of ontogenetic development in the context of developmental and educational psychology. Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12–14 May, 2016. Procedia : Soc. and Behav. Scie. Moscow, 2016, No. 233, Pp. 407–412.



### 1.3. «КАКОВО ПОНЯТИЕ, ТАКОВ И ТРУД»

*Т. Н. Ищенко*

Педагогическая мысль в поисках преобразования практики обращается к цифровым технологиям, образовательным технологиям, определенным методам работы с задачами, текстами, приемам освоения научного материала и прочее. И, казалось бы, проблемы должны быть решены, но в этом поиске преуспели лишь отдельные педагоги, преподаватели в каких-то направлениях педагогической деятельности, при этом стабильных результатов в практике образования не происходит. Результаты, заявленные в федеральных государственных образовательных стандартах, оказываются чаще «на бумаге», а их достижение по сути дела остается проблематичным.

С позиций системного анализа А. М. Новиков осуществил анализ достижения результатов вводимых инноваций, реформ, «модернизаций» и пришел к выводу, что ни одна из реформ образования не достигла своих результатов [1; 2]. На основе положений системного анализа автор выявляет причины неэффективности образовательных реформ и полагает, что в основе – жизненный цикл проекта, потому как любая реформа, модернизация образования представляют проект. Но тогда необходимо учесть фазы проектирования системы изменений, которые начинаются с концептуальной стадии, её отличает выявление противоречия, формулирование проблемы, определение проблематики, определение цели, выбор критериев и др. Но уже здесь, на первом шаге реформы «споткнулись» (кроме одной, по мнению А.М. Новикова, – «Концепции общего среднего образования», разработанной Э. Д. Днепровым, В. В. Давыдовым, В. П. Зинченко, Б. М. Неменским, А. В. Петровским и многими другими участниками Временного научного коллектива «Школа», вызвавшей широчайший резонанс во всей стране и ставшей, по сути дела, основой для Закона РФ об образовании, принятого в 1992 г.).

Логика разворачивания проекта с позиций системного анализа свидетельствовала о допущении повторяющихся ошибок в предлагаемых реформах, связанных с тем, что:

- цель ставится как самоцель, в отсутствии проблемы или при неопределенной, не сформулированной проблеме;
- подмена цели средствами, формулировкой общих целей, «которые носят совершенно декларативный характер, характер пожела-

ний, но абсолютно как не цели проектируемой системы содержания» (цель остается неопределенной);

– смешение целей. «Ярким примером смешения целей в образовательных «реформах» стала система Единых государственных экзаменов – так называемых ЕГЭ» [2, с. 59–62].

Если говорить о выборе критериев эффективности вносимых изменений в образовательную систему, – то этот сложный вопрос и вообще не поднимался при введении реформ. Но если первые компоненты проекта (от возникновения идеи до полного своего завершения (жизненный цикл проекта)) не осмыслены и не реализуются по существу дела, то в какой степени возможно говорить об эффективности разворачиваемого проекта и его последствиях. Можно только предположить. Проблемные вопросы по реализации реформ, их последствий и вовсе не ставились. Тем самым можем заключить, что проблематизация, системность как качество, логичность в разработке и реализации «преобразований» образовательной системы игнорируются, а следовательно, и разумных изменений её улучшения не происходит.

Каким образом выявленные противоречия в образовательном процессе обуславливают движение педагогической мысли в поиске путей их разрешения? Вследствие чего допускаемая подмена понятий при формулировании проблем и постановке целей уже запускает процесс формального рассмотрения самих проблем в образовательном процессе? Почему цели по изменению образовательной практики и достижению результатов образования не отражают ход разрешения ключевых противоречий в образовании?

### **О противоречивом процессе познания**

Выявление противоречий, постановка проблемы – сложный мыслительный процесс, устанавливающий ход движения мысли по существу дела. Если полагать, что научная проблема уже представляет некоторую систему знаний, ключевых понятий, идей, отображающих проблемную ситуацию и её социокультурный фон, то в этом контексте постановка проблемы задает движение мысли в поиске её разрешения. И от того, каким образом осознание проблемы касается теоретической составляющей, то есть отнесения проблемы к определенным областям знаний (философии, психологии, дидактики, социологии и др.) зависит путь её разрешения. Потому как, «если знания добываются в процессе мышления, то и процесс мышления в свою очередь предполагает уже наличие какого-то знания; если мысли-

тельный акт приводит к новому знанию, то какие-то знания всегда служат опорной точкой для мышления» [3, с. 322]. И в этом процессе важнейшую роль играют проблемные вопросы, позволяющие вникать в проблемное поле и осуществлять движение мысли по разрешению проблемы. «Возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания» [Там же].

Рассматривая фазы мыслительного процесса при работе с проблемой в предметном содержании в учебном процессе, психолог С. Л. Рубинштейн особое внимание обращает на существенный признак зрелого ума – критичность, в отличие от наивного ума, принимающего все на веру. Поиск разрешения проблемы, намеченное решение с необходимостью предполагают сопоставление с имеющимися условиями в рассмотрении проблемы. Однако обратим внимание, что движение мысли в разрешении противоречия невозможно запустить по определенному четкому алгоритму, потому как мыслящая способность в поиске метода познания, метода разрешения проблемы определяет и систему средств и операций мыслительной деятельности, определяющих степень раскрытия объективных связей и отношений в мыслительном процессе. И при этом такая система обуславливает движение мысли, мыслительной деятельности, самого процесса познания.

Вследствие чего педагогу, преподавателю необходимо осуществлять постоянное саморазвитие, осуществлять исследование и реализовывать закономерности, законы, по которым функционирует и развивается учебный процесс? По мнению С. Л. Рубинштейна, важнейшая характеристика субъекта деятельности заключается в том, что он формируется и развивается в ней (в деятельности), причем это относится не только к развитию обучающегося, но и к саморазвитию, самосовершенствованию самого педагога. Субъект познания как носитель активности сознания и проявляется в деятельности. По обратной связи активность, проявленная в деятельности, влияет на преобразование сознания. И тогда задача педагога состоит в поиске таких путей организации учебного процесса, создания таких условий, чтобы учебная деятельность воспринималась обучающимися на предметно-ценностном уровне, как одна из разновидностей трудового взаимодействия.

Изучая психологическую природу коллективных форм деятельности, А. В. Петровский и В. В. Шпалинский установили связь между сплоченностью группы и работоспособностью (продуктивностью), производительностью ее деятельности. В результате исследований

ученые пришли к выводу, что именно в коллективе личность обретает свободу как осознание необходимости действовать в соответствии со своими ценностными установками; ими были выделены параметры уровней развития групп, среди которых – распределение и возложение ответственности за результаты деятельности внутри группы.

И если рассматривать этот процесс в единстве исторического и логического, то необходима организация процесса познания в условиях простой и сложной кооперации, что позволит обучающимся проявлять мыслительную активность. По результатам исследований индивидуального и группового субъекта были выявлены основные признаки субъектности группы: взаимосвязанность членов группы, совместная активность и групповая саморефлексивность<sup>1</sup>. Первая характеристика коллективного субъекта – *взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе* – обуславливает проявление активности, где динамичность взаимных связей в освоении содержания представляет критерии коллективного субъекта. *Проявление различных форм совместной активности как качество* (способность) группы предполагает общение и взаимодействие в группе, совместную деятельность, выстраивание межгрупповых отношений и пр. Понятие «*совместная активность*» объединяет совокупность групповых феноменов. И в этих условиях совместной деятельности субъект характеризуется «через формы внешней и внутренней активности». Третий признак коллективного субъекта – *способность группы к саморефлексии* – формирует чувство «Мы» (принадлежность к группе) и образ-«Мы». В совместной деятельности формируется «образ цели, смысл ее существования», выявляются потенциальные возможности и психологическая готовность к видам совместной деятельности, т.е. групповой образ потенциалов и притязаний группы и др.

На наш взгляд, авторы такого подхода более анализируют психологические характеристики коллективного субъекта познания, что не позволяет рассмотреть целостность коллективного субъекта. Однако на дидактическом уровне при выполнении функций учебного труда субъектом приобретаются, осваиваются и развиваются теоретическая способность (мыслительная функция) и управленческая, помимо практической, о чем ранее более подробно описано в монографии<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Психология индивидуального и группового субъекта / под. ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М. : ПЕРСЭ, 2002. С. 59–70.

<sup>2</sup> Ищенко Т. Н. Развитие субъекта мышления в условиях сложной кооперации // Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2021. С. 52–72.

По А. Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности и ее мотивом; «осознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту». На основе исследований «иерархических отношений деятельностей», А. Н. Леонтьев выявил «ядро личности», порожденное ими, отметив, что «узлы, соединяющие отдельные деятельности, образуются не действием биологических или духовных сил субъекта, которые лежат в нем самом, а той системой отношений, в которую вступает субъект». Однако и эти идеи психологов еще не исчерпывают всю сложность рассмотрения проблемы осуществления сотрудничества в постижении содержания предмета, поскольку существенно положение: «осознается лишь то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта», то есть представляет внутреннюю цель в системе той или иной деятельности. А значит, можем говорить о дидактической закономерности – успешное освоение содержания субъектом познания осуществляется только при его мыслительной активности.

Еще П. Ф. Каптерев в свое время представлял идеальный совокупный субъект образовательного процесса: «Величайшего ученого и ученика связывает потребность саморазвития и развития». По его мнению, если педагог «стоит в стороне от культуры, от трудов по ее усвоению и личному усовершенствованию», то он не способен «содействовать развитию других», поскольку сам неразвивающийся. Следовательно, непременным условием формирования, развития субъекта учебной деятельности является саморазвитие самого педагога, способного осуществлять разворачивание содержания предмета в движении от начала и до его становления, развития. На этом пути необходимы логические и дидактические средства освоения предмета в процессах распрямления и опредмечивания, в индивидуальных и коллективных формах труда.

По Э. Ильенкову, «личность вообще есть единичное выражение жизнедеятельности «ансамбля социальных отношений». Личность проявляется в своей активности, во взаимоотношениях с другими людьми (в том числе при создании конкретных продуктов), в проявлении своего таланта, в деятельности. И, напротив, развитию личности препятствуют шаблоны, стереотипы, догматический репродуктивный характер деятельности, условия, не способствующие проявлению ее лучших качеств. Но тогда велика роль создаваемых педагогических условий. «Поэтому сила личности – это всегда индивидуально выра-

женная сила того коллектива, того «ансамбля» индивидов, который в ней идеально представлен, сила индивидуализированной всеобщности устремлений, потребностей, целей, ею руководящих» [8, с. 413]. Пространство деятельности в этом контексте развития личности представляет «общественный, культурно-исторический смысловой характер».

Процесс познания исторически и логически совершался постановкой вопросов, возникающих в жизни человека, в науке, в постижении содержания предмета в учебном процессе, и поиском ответов на них. Вопрос как форма постановки проблем по своей природе связан с формами общечеловеческой мысли, с её развитием. Как процесс приобретения в ходе общественно-практической деятельности человека истинных знаний об объективном мире, познание окружающего мира начинается с анализа (то есть членения целого на части с целью обнаружения сущности предмета), средством которого является вопрос, и завершается синтезом (соединением, установлением взаимодействия и связей частей), средством которого является ответ. Тем самым синтез органически включает анализ, который является началом изучения предмета. Изучение отдельных частей (деталей) предмета не позволяет понять, «увидеть» предмет целостно.

Синтез как противоположность анализу помогает восстановить в мышлении предмет в целом. «Синтез не является простым суммированием частей. Расчлененный на части мотор можно вновь восстановить, но если при этом нарушить связи и отношения частей, то вместо мотора получится просто грудa металла. В процессе синтезирования мы познаем нечто новое: взаимодействие частей как целого» [4, с. 543]. Сама природа (в широком смысле) диалектична: разложение и соединение представляют единый процесс. Вследствие этого отображение бытия в мышлении непосредственно связано с анализом и синтезом, которые позволяют выявлять закономерности бытия.

Между вопросом и ответом существует диалектическая зависимость, поскольку вопрос первичен, есть исходная основа познания, а ответ – вторичен, является результатом развития. Однако ответ также является потребностью в постановке следующего вопроса и т.д. Вопросительные формы играют важную роль в процессе познания. Постановка вопроса чаще требует «разрушения, отрицания целого», ответ как результат деятельности мышления, направленной на разрешение проблемы, напротив, есть созидание. Вследствие этого вопрос и ответ представляют единство противоположностей в процессе познания. Однако усматривая в раздельности анализа и синтеза заведо-

мо заложенную ошибку, Э. Ильенков отмечает, что «теоретический анализ с самого начала производится с осторожностью – чтобы не разорвать связи между отдельными элементами исследуемого целого, а как раз наоборот, выявить их, проследить. Неосторожный же анализ (утративший образ целого как свою исходную предпосылку и цель) всегда рискует разрознить предмет на такие составные части, которые для этого целого совершенно неспецифичны и из которых поэтому снова собрать целое невозможно» [5, с. 27]. Порой в учебном процессе чаще всего анализ и синтез используются как отдельные методы, средства познания предмета, процесса образования понятий. В этом заключается одна из проблем современного учебного процесса.

«Процесс образования понятий не сводим к ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, детерминирующим тенденциям, хотя все эти функции являются непрерывными участниками того сложного синтеза, каким на деле является процесс образования понятий», – отмечает Л. С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» [6, с. 157]. *Образование понятий как сложный синтез* задает вектор развития мыслящей способности обучающегося. Где одна **из важнейших проблем – проблема выведения понятий, открытия нового знания на основе уже имеющихся знаний.**

Анализ подготавливает и делает возможным переход к синтезу, верно и обратное: синтез лишь в том случае приводит к верным выводам, если верно был проведен анализ. Таким образом, между анализом и синтезом существует диалектическая связь, что обуславливает задействие в процессе познания как аналитического, так и синтетического путей познания.

Придавая огромное значение анализу и синтезу в научном познании, Б. М. Кедров акцентирует внимание на том, что «синтез есть обратное восстановление исходного предмета из его частей. Если это удалось, значит, анализ был проведен правильно»; философом выделены зародышевые и развитые формы анализа и синтеза [5, с. 29–35]. Исследования, проведенные автором, приводят его к заключению о необходимости применения исторического подхода к понятию анализа. С этой целью, по мнению Б. М. Кедрова, важно выяснить «в каких конкретных условиях применяется анализ, получил ли он достаточно полное развитие или находится еще в зародышевой стадии, а главное – какой степени своего развития достигла в данный момент его противоположность – синтез?» [5, с. 37]. Тем самым им предложен механизм перехода от зачаточной формы анализа до высшего синтеза в развитии научного знания. И в какой степени в процессе

познания эти две противоположные способности развиваются, зависят и освоение понятий, и их выведение на основе опорных понятий, и развитие субъекта познания.

*Познающий субъект в своем понятии*, по мнению Гегеля, «обладает всем существом объективного мира; его процесс состоит в полагании для себя конкретного содержания этого мира как тождественного с понятием и, наоборот, в полагании понятия – как тождественного с объективностью» [7, с. 885]. Размышляя о понятии, философ отмечает, что «для *дефиниции*, т.е. для указания понятия, обычно требуют указания рода и видового отличия», тем самым понятие имеет «две поддающиеся счету *составные части*» и, благодаря этому перед размышляющим предстает «*абстрактная простота*, единство, не содержащее внутри себя различия и определенности и потому не составляющее того единства, которое свойственно понятию» – в этом он усматривает *кажущуюся простоту предмета*, но «предметы сознания не должны оставаться такими простыми, не должны оставаться представлениями или абстрактными определениями мысли, а должны быть *постигнуты в понятии*, т.е. их простота должна быть определена вместе с их внутренним различием» [7, с. 690]. Гегелем поставлена проблема понятия как проблема постижения объективного знания, объективного мира. Преобладание, засилие представлений и абстрактных форм в учебном процессе, где знание в основном дается в готовом виде, т.е. репродуктивный характер деятельности возобладает, препятствует развитию мыслительной способности познающего.

Поскольку в познании содержится истина, то влечение к истине как теоретической идее в её собственном смысле является одним из важнейших условий деятельности познания. Познание предстает как идея истинного (теоретическая идея) и идея блага (практическая идея). Тождество теоретической и практической идеи Гегель усматривает в абсолютной идее. Абсолютная идея как разумное понятие есть, с одной стороны, «возврат к жизни», но в тоже время, – «понятие есть не только душа, но и свободное субъективное понятие, которое есть для себя и потому обладает личностью, – есть практическое, в себе и для себя определенное, объективное понятие...» [7, с. 931–932]. У Гегеля «познание есть противоречие, снимающее само себя», идея истинного в деятельности познания расчленяется на единство противоположностей: аналитическое познание и синтетическое познание. Аналитическое познание есть непосредственное соотношение понятия с объектом, то есть ему не свойственно опосредствование; оно является непосредственным способом передачи понятия. Однако



«всеобщий переход от аналитического к синтетическому познанию вызывается необходимостью перехода от формы непосредственности к опосредствованию, от абстрактного тождества к различию» [7, с. 897]. Синтетическое познание стремится к постижению того, что есть в понятиях, то есть к схватыванию многообразия определений в их единстве [Там же]. Рассматривая синтетическое познание как переход от абстрактного тождества к отношению, Гегель выделяет три его момента: дефиницию (выведение определения из конкретного характера), членение (всеобщее выступает как предпосылка членения), научное положение (единичность как содержание). Аналитическое познание – путь сообразный с природой, синтетическое познание – путь сообразный с логикой познания.

В этом суть противоречивого характера познания действительности. Изучаемый объект познания (в любой учебной дисциплине) противоречив, но и характер процесса познания также противоречив. Следовательно, познание объективного противоречия совершается через разрешение противоречий и имеет противоречивый характер. Э. В. Ильенков отмечает, что «развивать понятие – значит развивать понимание отраженных в нем противоречий», «выясняя, каким образом эти противоречия реально разрешаются в движении прообраза вашего понятия, какие «опосредствующие звенья» замыкают полюса выявленного вами противоречия» [8, с. 142]. С целью выявления противоречий, рассмотрим проблемные вопросы, обеспечивающие развитие понятий, установление между ними связей и отношений.

### **Проблемные вопросы и мыслительная состязательность**

Почему педагогу в учебном процессе необходимо осуществить переход от непосредственного обучения к обучению опосредствованному? Как доказать, что учебное занятие, на котором отсутствует мыслительная состязательность между обучающимися, теряет всякий смысл? Вследствие чего педагогу в учебном процессе следует до минимума сводить сообщенные знания и максимально опираться на знания выводные?

Какова роль вопросительных форм в процессе познания, в развитии способности выводного знания? Рассматривая вопрос как средство познания, необходимо акцентировать внимание на проблемных вопросах, избегая вопросов риторических, требующих ответа «да», «нет», или вопросов уточняющих, восполняющих готовые знания. И если проблема представляет систему уже имеющихся знаний,

постановка проблемы, выявление противоречия – движение мысли, то каковы основные виды проблемных вопросов и какова их структура? Ответ на этот вопрос лежит в логике, поскольку основные формы мысли (понятие и суждение) определяют два основных вида проблемных вопросов: вопрос-понятие и вопрос-суждение. Тем самым вопрос как форма постановки проблемы связан с формами общечеловеческой мысли, выявляя необходимость оперировать понятиями и суждениями в процессе постижения содержания предмета («мысленное принуждение»). В таком понимании роль проблемных вопросов (противоречий) становится определяющей в процессе познания. Диалектическая зависимость между вопросом и ответом требует задействовать противоположное отношение, при котором ответ является исходной основой для последующего вопроса. В этом контексте осуществляется выход за рамки формальной логики, потому как отражается переход противоположностей друг в друга, а именно с «вопрос – ответ» на «ответ – вопрос». И тут можем говорить о задействовании обратной связи, обуславливающей в процессе познания движение мысли от полученного результата к его предпосылкам, в отличие от прямой связи, где движение идет от выявления оснований к результату. Такое движение мысли направлено на развитие культуры мышления и как отмечал Гете, что логика в этих условиях «ваш ум, нетронутый донныне, она приучит к дисциплине, чтоб взял он направления ось, не разбредаясь вкривь и вкось»». В познавательном процессе на основе задействования прямой и обратной связи, логики формальной и диалектической создаются предпосылки для развития познающего субъекта. Если же вопросы не вызывают необходимости оперировать понятиями и суждениями, то они не представляют ни условий развития мышления, ни возможности для мыслительной состязательности и не являются проблемными.

Диалектическая природа таких вопросительных форм исследована и апробирована красноярскими исследователями А. И. Гончаруком и В. Л. Зориной и апробирована в общеобразовательной и высшей школах их последователями [9; 10].

Проблемный вопрос-понятие содержит мысленное одинарное принуждение, заключающееся в требовании раскрыть понятие по содержанию, отразив существенные признаки предмета, и объему, указав виды данного понятия и выделив основание деления. Вопрос-суждение содержит двойное принуждение: требует раскрыть два понятия (содержание и объем) и установить связь между этими понятиями, иначе – требует осуществить анализ понятий и синтез понятий. Рассмотрение проблемных вопросов не только с позиций

формальной логики (структура вопроса: оператор вопроса, базис вопроса), а с позиции диалектической логики (вопрос выступает как средство анализа и одновременно предпосылка для противоположного действия – синтеза в связи с характером познавательного процесса, с природой логической формы) приводит к выявлению их мировоззренческой функции. Наука возникает там, где перед людьми встают вопросы, не разрешимые донаучными средствами и способами мышления. Только в этих условиях возникает необходимость в специально-научном мышлении, в науке, в исследовании [11]. Знания, которые даются готовыми, не осваиваются учащимися как попытка и потребность ответить на поставленные когда-то в науке вопросы, или же вопросы, поставленные учителем перед учащимися, преподавателем перед студентами, остаются чуждыми для них. В этом случае, по мнению Э. В. Ильенкова, наука «останется нагромождением непонятных и непостижимых терминов, таинственных слово-сочетаний и фраз, которые следует заучивать, задалбливать, не понимая, не осмысливая, не соотнося со своим личным жизненным опытом...» [11, с. 47].

Если предлагать готовые знания, не требующие напряжения мысли, то тем самым мы воспитываем с самого начала пассивного исполнителя чужой воли, человека, не способного разрешать противоречия жизни и науки. И если задача учителя состоит в передаче знаний обучающимся, то при такой «педагогике» требуется лишь запоминание предложенного педагогом материала, тем самым задействуется память, но при этом бездействует мышление обучающегося. В этих условиях процесс усвоения знаний не является процессом развития способности, которой эти знания обязаны своим рождением, поскольку не постигается тернистый путь, ведущий к открытию нового знания (понятия как результата труда) обучающимися. А как справедливо заметил в «Феноменологии духа» Гегель, если путь, ведущий к результату, остается в стороне, то это очень скверно, ибо результат без пути к нему есть «труп, оставивший тенденцию позади себя». Учебный процесс, сконструированный по такому варианту (репродуктивному), не предполагает создание педагогических условий, влияющих на становление субъекта деятельности, на развитие личности обучаемого, а значит, эти условия являются безнравственными. В этих условиях обучаемые учатся «лгать и притворяться». А так как ребенок от природы любознателен, то ситуация в учебном процессе складывается следующим образом: «он стремится понять – ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания – ему они даются в готовом виде», – как отмечал швейцарский педагог А. Ферьер.

Наука, как сфера исследовательской деятельности человека, начинается с вопроса, обращенного к природе, человеку. «Поэтому-то учиться (и учить) мыслить нужно начинать с умения грамотно задавать вопросы, или, что то же самое, – с умения задаваться серьезным, действительным, а не надуманным вопросом. Но всякий серьезный вопрос всегда вырастает перед сознанием в виде противоречия в составе наличного, уже имеющего в голове знания» [11, с. 47]. Тогда *методологическая роль проблемных вопросов* заключается в том, что они определяют логику движения мысли, научного поиска, постановку цели в процессе познания. Способность выдерживать «напряжение противоречий», характерных учебному процессу, является показателем культуры ума преподавателя, его умения мыслить диалектически.

С одной стороны, вопросы играют огромную роль в познавательных процессах (мышлении), а с другой – коммуникативную роль (общении). Самостоятельное конструирование проблемных вопросов обучающимися, студентами по предметному содержанию позволяют выявить степень их погружения в тему, степень владения материалом и заинтересованности им. В каком случае вопросы будут действительно критерием умственной культуры учащегося, студента? Чтобы ответить на этот вопрос, проанализируем роль проблемного вопроса и способы построения учебных занятий, где вопросы являются логическим, дидактическим средством (инструментом) познания.

В своем произведении «Философия и культура» Ильенков, размышляя о роли вопросов (противоречий) в постижении ребенком истины, отмечает, что если они не заняли достойного места в процессе усвоения знания, то человек в этих условиях привыкает видеть в вещах лишь «подтверждение» слов учителя. В этих условиях из человека вырастает недоросль, который всю жизнь остается в рамках заученного. И если такой человек попадает в науку, то он станет учить других по своему образу и подобию тому, что наука есть повторение готовых истин [11, с. 46]. В результате происходит «расширенное воспроизводство» людей с подобным умом, которых Ильенков называет педантами-догматиками, коих интересует не вещь, а то, что сказали об этой вещи другие. «Готовые ответы (формулы, правила, законы) без понимания тех вопросов (т.е. задач, трудностей, проблем, противоречий), ответами на которые они являются, – вот и весь несложный секрет ума педанта. А ведь вся человеческая наука (все знания, вся культура человечества) есть не что иное, как с трудом обретенный, нащупанный, часто лишь угаданный – и, может быть, не во всем верно и точно – ответ на вопросы...» [Там же]. Вопросы могут

быть самой разной степени глубины и сложности, но даже самый сложный вопрос вырастает из столкновения разных фактов, корнями уходит в жизненный опыт людей. Знаковой формой вопроса является вопросительное предложение, в котором содержится запрос о некоторой информации. Особое внимание к тому, чтобы вопросы конструировались субъектами учебного процесса осознанно, осмысленно.

Так, при работе с текстом «Теоретическая психология как педагогическая способность»<sup>1</sup> (автор статьи – Г. В. Лобастов), магистранты после прочтения научной статьи отвечали на поставленные проблемные вопросы и конструировали собственные вопросы к тексту, выполняли задания. Приведем некоторые из них.

1. Чем объяснить, что теоретическая психология представляет педагогическую способность?

2. Каковы логико-методологические формы развития теоретического понятия?

3. В каком случае теоретическое знание превращается в деятельную способность?

4. Каким образом теоретическая психология превращается в педагогическую способность?

5. Каким образом конкретный материал возможно переработать в форму понятия?

6. Каким образом в процессе познания возможно введение индивида в личностное бытие?

7. Каково отношение знания и понимания?

8. Вследствие чего диалектическая взаимосвязь определяет истинное владение понятием?

9. Сравните обобщения на формально-логическом уровне (отвлечение от сущности вещи) и диалектическом.

10. Почему логика «очищает вещь от любого эмпирического содержания»?

11. Почему эмпирические методы не позволяют овладеть истинным содержанием?

12. Почему задача педагога, воспитателя заключается в том, чтобы обучающегося «ввести в объективную логику движения человеческой действительности, а не в схемы моего, воспитателя, субъективного представления»?

13. Выявите противоречия и ключевые идеи о роли теоретической психологии в образовании.

---

<sup>1</sup> Лобастов Г. В. Теоретическая психология как педагогическая способность // Вестник РГГУ, 2009. № 7. С. 31–47.

После индивидуального труда по прочтению текста и подготовки проблемных вопросов к нему следовала совместная работа в группах, где каждый представлял ответы на вопросы и обобщал ответы на некоторые из них, чтобы впоследствии представить точку зрения группы на выполненные задания. Вторая часть задания предусматривала самостоятельное конструирование проблемных вопросов к тексту от группы для того, чтобы задать эти вопросы другой группе.

Сложный теоретический текст был постигнут, благодаря проблемным вопросам и ответам на них, дополнениям и аргументированным возражениям, постановке новых проблемных вопросов. Благодаря совместному труду, обмену мнениями по содержанию текста, самостоятельно подготовленными проблемными вопросами. Обучающийся, задающий проблемный вопрос, имел возможность дополнить ответ студента из другой группы или отразить в суждении и цитате из текста более глубокое проникновение в текст, а значит – его (текста) понимание. Сложный интеллектуальный труд, как индивидуальный, так и совместный, позволил обучающимся осуществить расширенное воспроизводство знаний и посредством проблемных вопросов запустить мыслительную деятельность. Предполагаемая и реализуемая смена деятельности, система заданий, проявленная мыслительная активность обучающихся посредством выполнения функций учебного труда (теоретической (логической), практической (исполнительской) и управленческой (синтез теоретической и практической)) и форм учебного труда (индивидуальный труд, простая кооперация и сложная кооперация) запустили не только мыслительную деятельность и расширенное воспроизводство знаний, а и обнаружили уникальные возможности самих обучающихся как исследователей содержания текста, выявили проблемы в процессе понимания текста.

Проблемные вопросы, конструируемые студентами на основе всеобщих признаков окружающего мира, отражают процесс познания предмета в его структуре, движении, развитии, в некоторой динамике, во взаимосвязи. Способность конструировать проблемные вопросы проявляется на разных уровнях, определяя не только владение ими как логической формой, а и в содержательном плане, в постижении предмета мышления. Так, в интеллектуальном аспекте:

- вопрос как потребность в мысли, в выявлении сущности предмета;
- вопрос как потребность выявления противоречия («зри в корень») в теме с целью открытия нового знания (понятия);

- проблемные вопросы, возникающие у студентов в ходе изучения материала как интеллектуальная потребность;
- в организационно-методическом аспекте:
- проблемные вопросы к материалу, предлагаемые преподавателем;
- проблемные вопросы, конструируемые к тексту, теме самими обучающимися;
- проблемные вопросы, конструируемые в группе для других групп по решаемой задаче, теме, способствующие мыслительной состоятельности на занятии;
- в нравственном плане:
- создание условий преподавателем для вовлечения каждого обучающегося в учебный процесс, в активную мыслительную учебную деятельность (продуктивный характер деятельности в учебном процессе);
- совместное конструирование проблемных вопросов обучающимися, чтобы понять, разобраться в материале, привести в порядок имеющиеся знания, выстроить в логике выступление посредством проблемных вопросов (построение субъект-субъектных отношений);
- потребность в конструировании проблемных вопросов в логике как средство мыслительной состоятельности на учебном занятии, как средство вхождения в культуру мышления, как средство общения в познании предмета, окружающей действительности (формирование субъекта деятельности, субъекта мышления).

В этих условиях проблемные вопросы являются не только интеллектуальным инструментом познания, средством снятия отчуждения обучающегося от содержания учебного предмета, а и средством снятия отчуждения между субъектами учебного процесса, способными осуществлять содержательные коммуникации. Проблемные вопросы запускают механизм перехода от сообщенных знаний к выводным знаниям, самостоятельным суждениям и мыслительной состоятельности (состоятельность умов), что обеспечивает расширенное воспроизводство знаний, процесс понимания, то есть овладение понятием. Овладение системой понятий, идей обуславливает превращение теоретического знания в деятельную способность.

Уникальные возможности проблемных вопросов-суждений в процессе познания: во-первых, дают возможность использовать для выражения одной мысли различные языковые конструкции (единство языка и мысли). Во-вторых, вопросы-суждения позволяют конспекти-

ровать любой объем текста до логического предела: вопрос-суждение к абзацу, к контексту и к параграфу или к теме. Так, в процессе лекции студенты сначала конструируют проблемный вопрос к абзацу лекции, затем к тексту лекции, а далее выстраивают в логике вопросы по всей теме, используя синонимический ряд вопросительных слов и отражая существенные признаки окружающего мира: структуру, движение, развитие, взаимосвязь, что особенно важно для работы с научными текстами по дидактике, психологии, философии.

Каждая последующая лекция начинается с проблемных вопросов, устанавливающих связи между ключевыми понятиями. Такой подход к работе с текстами через вопросы-суждения позволяет студентам осваивать содержание учебной дисциплины в системе, в определенной последовательности. Кроме того, выступлениям индивидуальным или групповым на семинарском занятии свойственна постановка проблемных вопросов двух видов самими студентами по содержанию выступления как для привлечения внимания одноклассников, так и для осуществления выводов, умозаключений в конце выступления.

В-третьих, вопросы-суждения помогают устанавливать объем знаний студента, глубину проникновения в сущность изучаемого предмета.

Усвоение логической структуры проблемного вопроса предполагает развитие способности вхождения в содержание предмета. И от того, в какой степени познающий владеет системой понятий, зависит его способность конструировать проблемные вопросы. Проблемный вопрос предполагает работу с понятием, отражает понимание связей и отношений между понятиями.

Второй контекст проблемного вопроса-суждения заключается в том, что посредством таких вопросов выстраивается дискуссия на семинарском и практическом занятиях, осуществляется зачет по теме или экзамен. Потому как структура вопроса-суждения, их конструирование предполагает понимание отраженных в нем связей. Работа в группах, в простой и сложной кооперации предполагает конструирование проблемных вопросов другим группам по предлагаемому своему выступлению или по выступлению других групп. В этих условиях мыслительная состязательность посредством проблемных вопросов обуславливает расширенное воспроизводство знаний по теме, курсу и развитие способности мыслить у обучающихся.



### **Теоретическое и практическое действия**

Преобразование учебного процесса без целеполагания в принципе невозможно. Потому как в движении цели содержатся «два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: формирование цели и реализация цели, иначе – теоретическое действие и практическое действие» [12, с. 155]. Тогда, не владея теоретической идеей, нет возможности преобразовать практику. Отдельное рассмотрение этих взаимосвязанных процессов влияет не только на преобразование практики, а и на формирование целостной личности, способной на выявление и разрешение проблем. Тогда в этих условиях затруднено, или попросту невозможно присвоение человеком всеобщих способов деятельности, выработанных человечеством. И причина тому состоит в организации учебного процесса, игнорирующей необходимую научную теоретическую составляющую, обеспечивающую разумную организацию как индивидуального, так и коллективного учебного труда. При постановке В. В. Давыдовым важнейшей задачи – развивать теоретическое мышление у обучающихся, – он делает умозрительным заключение: «Теоретическое понятие делает ум умным, то есть способным к преодолению разорванных эмпирических форм бытия, способным быть внутренним условием личностной формы».

Проведенные исследования привели А. М. Новикова к предположению, что неграмотным человеком будущего будет тот, «кто не научился учиться». Потому как востребованы будут не только «предметники» – специалисты по автомобилям, компьютерам и пр., а большой дефицит будут представлять «проблемники», т.е. человек, способный в трудовом процессе понимать и учитывать влияние самых разных факторов, ранее для него «посторонних» [13]. В условиях неопределенности необходим не исполнитель, а «творец общественной жизни», человек, способный выявлять проблемы, с учетом разных факторов, и принимать разумные решения, за которые он несет ответственность. «Образованность в постиндустриальном обществе – это способность общаться, учиться, анализировать и прогнозировать, проектировать, выбирать и творить» [Там же]. В какой степени современное образование к этим вызовам готово и каковы научные подходы и средства его преобразования?

Деятельностный подход, деятельностные технологии, на которые делает ставку педагогика, дают лишь некоторые сдвиги в осуществлении учебной познавательной деятельности обучающимися,

но значимых сущностных изменений, направленных на преобразование практики образования, не происходит. Причем в разных исследованиях выявляются причины и средства разрешения проблем различные: от внедрения проектной деятельности в учебный процесс, отдельного подхода, разработанного современными учеными, до ценностных ориентаций, которые «должны» изменить ситуацию в достижении образовательных результатов в школе и развитию различных компетенций в университете.

Чем объяснить, что сущностных преобразований в учебном процессе не происходит, а значит, понимание и освоение научного знания на качественном уровне не запускается? При каких педагогических условиях возможно преобразование учебного процесса, где обучающийся овладевает мыслительными операциями познания, способами открытия нового знания? Каким образом преобразование учебного процесса, развитие педагогической теории возможны на тех основаниях, которые определяются в современных условиях развития образования? Вследствие чего образовательную практику так сложно изменить с той целью, чтобы получить качественные образовательные результаты, обеспечить развитие личности? Почему школа в современных условиях не отвечает ни вызовам времени, ни потребностям общества в людях, способных на преобразования в широком смысле?

Проблемные вопросы, поставленные в ряде работ данной монографии, требуют рефлексии тех форм и методов, которые, с одной стороны, направлены на выявление ключевых проблем учебного процесса, а с другой – осуществление поиска методологических, теоретических оснований, позволяющих наметить пути разумных преобразований, отыскать научные основы (философские, психологические) в разрешении противоречий.

Почему же образовательную практику так сложно изменить, преобразовать в современных условиях? Возможно, что этому препятствуют сложившиеся педагогические стереотипы, факторы, влияющие на сферу образования и многое другое. Но, как отмечено рядом ученых, научный метод, образовательная технология, имеющая теоретические основания, методологический фундамент позволяют осознанно изменять практику, т.е. со знанием дела.

А тогда можем заключить вслед за Гегелем, что недостаток практической идеи заключен в том, что ей недостает момента теоретической идеи, осмысления, самого сознания [7, с. 927]. И тогда «по тому, чем довольствуется дух, можно судить о величине его потери».

А что представляет теоретическая идея, если необходимо преобразовать практику? Какой смысл несет идея?

Гегель в своем труде «Наука логики» обосновал суть преобразований человеческого мышления, сознания. Сама идея познания, по его мнению, заключена в преобразовании.

Идея познания обрела универсальную структуру, позволяющую входить в материал, постигать его суть и тем самым преобразовывать познающему себя. Рассмотрим более пристально уникальные мыслительные ходы, предлагаемые философом, и высвечивающие идею познания как идею истинного, идею блага и абсолютную идею. При чем идея познания рассматривается Гегелем в третьей книге «Науки логики», называемой «Учение о понятии». Наряду с первой книгой – «Учение о бытии» и второй – «Учение о сущности», философ выделяет отдельную книгу о ПОНЯТИИ. Практически, автор логического бестселлера дарит нам идею преобразования учебного процесса по сути. Потому как понятие понимается как «душа», «свободное субъективное понятие, которое есть для себя и потому обладает личностью, – есть практическое, в себе и для себя определенное, объективное понятие, которое как лицо есть непроницаемая, неделимая субъективность ... [7, с. 932]. Не потому ли философ считает всё остальное заблуждением, произволом и брэнностью. А все потому, что «единственно лишь абсолютная идея есть бытие, непреходящая жизнь, знающая себя истина и вся истина» [Там же]. И если полагать, вслед за Гегелем, что «понять – значит выразить в форме понятий», то сам мыслительный процесс с необходимостью и связан с пониманием, а значит – с понятием. Потому открытие понятия, овладение им, системой понятий и есть мыслительная деятельность. И тогда процесс понимания представляет развитую способность действовать понятийно, размышлять осознанно и осмысленно, посредством понятий.

Однако понятие – это не только указание рода и видового отличия с позиции формальной логики. Гегель, исследуя природу понятия, отмечает, что «в понятии тождество развито во всеобщность, различие – в особенность, противоположение, возвращающееся в основание – в единичность» [7, с. 691].

Лев Выготский, исследуя процесс образования понятий («сложный синтез»), отмечает на этом пути псевдопонятия, которые по сути дела не являются понятием – «перед нами тень понятия, его контуры»; «комплекс, т.е. обобщение, построенное по иным законам, чем истинное понятие» [6, с. 180]. Генетическая предпосылка понятия представляет по его мнению комплексное мышление ребенка.

В книге «Ум как точка опоры» Геннадий Лобастов отмечает: «Понятие в диалектике (диалектической логике) это не просто результат всего познавательного процесса, в котором, результате, понятие представлено как синтез многообразных определений. Понятие – это деятельная способность понимания, способность, несущая в себе способ движения к сущности вещей, содержащей в себе форму преобразования этих вещей» [14, с. 33]. В этом контексте выведенное, усвоенное понятие в процессе предметно-преобразовательной деятельности позволяет обучающемуся разумно действовать с вещью по её преобразованию. Однако уже здесь устанавливается взаимосвязь образа и понятия – «Понятие – это образ вещи во всех ее образах, как явленных, так и потенциальных. Понятие поэтому-то и развивается как категориальная мыслящая форма, закрепляющая себя в теории» [Там же]. Где осмысленность предполагает синтез образа и понятия, но не первичного образа на основе представлений, а образа – наделенного сущностными характеристиками понятия. И тогда наивысший уровень развития понятия по сути своей и представляет категориальную форму, закрепляясь в теории.

Тем самым теория предстает как деятельная способность человека, способного сознательно преобразовать практику. Если же отсутствует понимание природы логической формы, то процесс формирования мышления идёт вслепую, стихийно, малопродуктивно, что приводит к снижению человеческого потенциала, препятствует развитию субъекта познания. Тогда результатом такого познания – низкий уровень культуры мышления, отчуждение «субъекта» учебного труда от предмета, а значит наук, видов искусств, философии и т.д., что блокирует развитие личности и самого предмета исследования, не развивает способность к преобразованию предмета и самого познающего.

### **Всеобщие обстоятельства и условия учебного процесса**

Если полагать, что сознание – «это всегда бытие со знанием обстоятельств и условий деятельности и – одновременно – деятельных возможностей самого субъекта. Иначе говоря, возникновение и развитие субъективности – это становление субъекта культуры, это становление способности собой и через себя осуществлять движение культуры. Здесь формируется не только сознание, но и сознательность» [15, с. 13]. Тогда необходимо охарактеризовать обстоятельства и условия деятельности, приводящие к порождению субъекта мышления.

«Если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человеческими», – отмечали К. Маркс и Ф. Энгельс. Каким образом всеобщие обстоятельства учебного процесса влияют на становление и развитие личностного начала в человеке, проявление его субъектности? Отмеченные философы сравнивали учебный процесс с игрой в шахматы, где проявляется и спорт, и наука, и искусство. В учебном процессе мыслительная состязательность отражает как уровень овладения системой понятий и идей, так и способность отстаивать точку зрения по решаемой проблеме, задаче, аргументированно возражать и доказывать свою версию размышлений. Владение понятием обеспечивает способность действовать с ним разумно, что предполагает развитую способность определять и делить понятия, сравнивать, обобщать и ограничивать, конструировать логические схемы, находя конкретному понятию место в этой схеме и осуществляя движение понятий от конкретного ко всеобщему. При этом понятие, с одной стороны, представляет результат мыслительной, исследовательской деятельности, а с другой – средство (инструмент) для выведения нового понятия. Потому Гегель и отмечает, что предмет «без мышления и без понятия, есть некоторое представление или даже только название; лишь в определениях мышления и понятия он есть то, что он есть. Потому в действительности дело в них одних, они истинный предмет и содержание разума...» [7, с. 941]. И если полагать выводное знание как результат процесса познания, то открытие новой идеи, понятия, механизма преобразования представляют необходимое условие развития мыслящей способности обучающегося, его теоретического, диалектического мышления. А это уже – путь вхождения в науку, где в условиях кооперации обучающийся становится способным на открытия совместно с другими и индивидуально.

Если учебный процесс представляет игру ума, игру в шахматы, то возможно выделить «фигуры» учебного процесса [9, с. 56–57]. Во-первых, типы принуждения (необходимости) как типы дисциплины: естественное, духовное и физическое, что соответственно формирует убеждение, веру и страх посредством теории (мысль), догмы (язык) и наказания. Обучающийся, вовлеченный в процесс открытия понятия (знание становится выводным), обретает в учебном процессе внутренний побудительный мотив, благодаря обстоятельствам и создаваемым условиям.

Во-вторых, формы труда представляют необходимое условие продуктивной деятельности, содержательных коммуникаций, обеспечивающих постижение содержания. Три уровня общения представ-

ляют при передаче информации условие, при котором обучающийся осуществляет индивидуальный труд и труд в условиях простой и сложной кооперации (сотрудничество, совместный труд). Потому как «только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков» и «только в коллективе возможна *личная свобода*» (К. Маркс, Ф. Энгельс).

Ступени познания представляют третью «фигуру» учебного процесса как два принципа природосообразности: чувственное познание на основе развитого воображения с помощью образов и логическое познание посредством понятий (диалектика опыта и теории). В книге «Мышление и речь» Л. С. Выготский писал о развитии речевого мышления и мыслительной речи, а по А. И. Гончаруку, утонченное чувство требует утонченной мысли и наоборот.

Разворачивание форм мысли предстает как условие процесса познания, где понятие, отражая момент, покой, и суждение как процесс, система моментов, отражающее переход между двумя понятиями, представляют четвертую «фигуру учебного процесса». Где первое есть диалектика анализа и синтеза (при выведении понятия путем обратной связи; рассмотрено ранее), а второе – диалектика оснований меры и оснований деления. Мера представляет «определитель свойств и качеств вещей, общности и особенности явлений действительности, своеобразия и продуктивности человеческой личности»<sup>1</sup>, т.е. выражает органичное единство качественной и количественной определенности предмета или явления. По Гегелю, в мере соединены «абстрактно выраженные качество и количество»; значение этой категории в мышлении и познании связано с её функцией «выражать качественное количество, фиксирующее своеобразие предмета».

Средства обучения выступают следующей, пятой «фигурой» учебного процесса: язык, чувства и мысли (диалектика покоя и движения, переходящего в трехмерное развитие – система обобщенных видов ориентации в окружающем мире – слово, понятие и образ). И здесь работы Л. С. Выготского «Мышление и речь», П. П. Блонского «Память и мышление», Г. В. Лобастова «Идеальное. Образ. Знак» и ряда других исследователей, ученых прольют свет на более подробное рассмотрение проблемы развития мышления как универсальной формы в предметно-преобразующей деятельности познающего, человека.

На основе анализа и синтеза, обобщения, А. И. Гончарук усматривал «логику ходов» учебного процесса в способах познания (мате-

---

<sup>1</sup> Современный философский словарь / под общ. ред. проф. В. Е. Кемерова.

риализм – идеализм – диалектический материализм) и способах обучения (словесно-догматический, словесно-наглядный и словесно-логический с выходом на образно-логический в результате синтеза первых трех способов обучения [9, с. 58]. В этом контексте педагог предстает как носитель богатого теоретического и художественно-образного мышления, действующий всеобщие обстоятельства учебного процесса, осуществляющий режиссуру учебного занятия, позволяющую осуществлять постепенный переход от непосредственного обучения к опосредствованному с помощью образов и понятий. Опосредствованность, по Гегелю, предполагает переход от аналитического пути познания к синтетическому, что ранее было рассмотрено.

В процессе познания, в учебном процессе порой ставится вопрос о теоретическом осмыслении предмета и практическом его преобразовании, но без теории. Словно теория и практика идут отдельными путями. Не от того ли образовательную практику так сложно преобразовать, чтобы в её результате появилась Личность, способная и свободная. Однако тождество теоретической и практической идей Гегель усматривает в абсолютной идее, которая как «разумное понятие, которое в своей реальности лишь сливается с самим собой» [7, с. 930]. И тут философ предостерегает, что взятые отдельно эти идеи представляют лишь «синтез стремления», что не позволяет ни достигнуть цели, ни разрешить противоречия, так как не сводит воедино двух мыслительных моментов. ***Единство теоретического и практического при этом обуславливает целостность.*** И тогда именно философия представляет «наивысший способ постижения абсолютной идеи, потому что её способ наивысший, – понятие». И если этот универсальный способ – понятие – не задействуется в процессе познания, в учебном процессе, то и затруднены как преобразование учебного процесса, так и проявление мыслящей способности обучающегося.

Потому как в понятии и отражается суть исследуемого предмета, отражается метод, ведущий к результату, то по существу метод представляет «силу разума и высшее побуждение обрести и познать самого себя», – писал по этому поводу Гегель. А значит, благодаря методу, формируется и развивается понимающая способность как педагога, так и обучающегося.

Но какие научные методы познания царят в учебном процессе и что тем самым задают в его преобразовании?

Так, если в учебном процессе преобладает чаще всего аналитический путь познания, при котором педагог осуществляет «дробление» информации, её анализ, в том числе совместно с обучающимися,

то в этих условиях знание чаще всего дается в готовом виде и его необходимо запомнить. При таких условиях процесс понимания не запускается, потому как проблему и цель чаще всего ставит педагог, способный на передачу знаний. В этом случае система понятий, новое понятие, выведенное на основе опорных понятий, вряд ли будут освоены и тогда результат – обучающийся, не владеющий понятием.

Потому Гегель и отмечает, что аналитическое познание представляет непосредственный способ передачи понятия, то есть этот путь направлен лишь на передачу готового знания, «непосредственное соотношение понятия с объектом». Тем самым аналитическому познанию несвойственно опосредствование. На наш взгляд, в этом и заключена проблема современного учебного процесса, где мыслящая способность студента, ученика не востребована, а опора лишь на память не предполагает развитие способности мыслить. Философ, вскрывая природу анализа, предлагает механизм перехода от аналитического познания к синтетическому. По его мнению, синтетическое познание («познающего из явления его основание») представляет дефиницию, членение и научное положение как моменты познания. Тем самым синтетическое познание отличают опосредствованность и схватывание многообразия определений в их единстве, постижение отношения между понятиями. И именно в синтетическом познании требуется путь сообразный не с природой, а сообразный с познанием.

Особенно трудным становится для обучающихся выявление основания деления исследуемого понятия на виды (членение). Так, при выявлении основания деления на виды понятия «мышление» студенты предлагают разные версии, однако поиск всеобщих определений позволяет выявить эти основания, и тогда деятельность обретает продуктивный характер – творческий. По наличию или отсутствию связей в отражении реального мира (основание деления) мышление делится на диалектическое и догматическое мышление. По характеру решаемых задач – на теоретическое и практическое мышление. В свою очередь, теоретическое мышление по средству мышления (ключу к познанию мира) делится на понятийное теоретическое мышление и образное теоретическое мышление и т.д. С одной стороны, этот процесс деления понятий на виды затруднен, а с другой – представляет колоссальное средство развития мышления, запускает процесс понимания, потому как от этого зависит классификация и определенность понятия. Тем самым можем утверждать, что аналитическое и синтетическое познание позволяют овладеть понятием, его моментами: всеобщностью, особенностью, единичностью. В этом



целостном процессе познания разумное понятие представляет развитую способность студента к анализу и синтезу. Понятие, выведенное совместно с другими, представляет саму деятельность обучающихся, способных для выведения нового понятия осуществить путь от постановки проблемы (обнаружения недостаточности знания), постановки противоречия в материале к осуществлению мыслительного процесса по разрешению противоречия. В этих условиях новое понятие представляет результат развития мысли, где в движении мысли проявляются деятельные возможности субъекта познания [2]. В этих условиях развивается способность оперировать понятиями, конструировать самостоятельные суждения.

В книге «Мышление и речь» Л. С. Выготский аргументированно доказывает, что «главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств» [6, с. 149]. В трудах Гегеля, Э. В. Ильенкова рассмотрение этой проблемы разрешается в области формальной и диалектической логики. Задача современного образования – определиться в дидактических средствах познания, а значит, и определить те дидактические системы, которые позволят на основе научных методов познания, теоретических идей организовать учебный процесс по продуктивному варианту (в отличие от преобладающего репродуктивного), способствующему порождению субъекта мышления, субъекта деятельности, способного разрешать совместно с другими и индивидуально противоречия в науке и жизни. Дидактика в этом контексте удерживает задачу развития культуры мышления обучающегося, что предполагает развитую теоретическую способность самого педагога, владеющего научным методом познания.

Э. В. Ильенков, анализируя проблемы образования, отмечает идею В. В. Давыдова, который убедительно доказал, что архаические представления об отношении «всеобщего» к «особенному», «абстрактного» к «конкретному» оказывают влияние на построение школьных программ и в этом обстоятельстве скрывается причина «трагического расхождения, которое образовалось в нашей школе между процессом «усвоения знаний», с одной стороны, и процессом развития способности мыслить – с другой» [16]. Каково решение этой проблемы? По мнению Э. В. Ильенкова, выход в реализации принципа противоречия в процессе познания, задействовании диалектики как научного метода познания. Потому как «мышление в собственном смысле слова начинается именно там и только там, где сознание человека упирается в противоречие, не разрешимое с помощью готовых

схем, готовых рецептов, готовых алгоритмов, готовых знаний. Только тут интеллект (безразлично, принадлежит он взрослому или ребенку-школьнику) оказывается перед необходимостью самостоятельно добыть новые сведения, самостоятельно найти новый способ, новый алгоритм, новую схему действий. Только тут, собственно, и просыпается способность, именуемая мышлением» [Там же].

Первый признак труда – *целесообразность*, и от того, как это осознают педагог и обучающийся, зависит отношение к учебному процессу, проявление интереса к предметному содержанию и формам работы с ним. Ориентируясь на исследования А. М. Матюшкина в области создания проблемных ситуаций, в области развития творческого мышления личности в процессе когнитивной деятельности, возможно выделить три уровня целесообразности, творческого взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Первый уровень – *уровень целеполагания* – предполагает взаимодействие субъектов для определения цели и путей ее достижения. Передача в процессе организации учебной деятельности логической (мыслительной, т.е. теоретической) функции дает возможность совместного определения цели преподавателем и студентом, а впоследствии и самостоятельного определения цели самими обучающимися. В этом случае происходит совпадение целей педагога и студента, что является важным решением педагогической проблемы.

Второй уровень – *уровень определения способов достижения цели совместно с педагогом*, либо самостоятельно. Овладение обучающимися функциями учебного труда и умениями взаимодействовать, мыслительная состоятельность стимулируют не только постановку цели, но и одновременно способы ее достижения в совместной деятельности субъектов на уровне простой и сложной кооперации.

Третий уровень – *уровень обстоятельств (условий)* – *способность личности вступать во взаимодействие с другими субъектами* не только для определения цели и способов ее достижения, но и для определения обстоятельств, в которых эта деятельность будет осуществляться. На этом уровне большую роль играет своевременная передача управленческой функции обучающимся на учебном занятии, способность корректировать деятельность в случае изменения условий ее выполнения.

*Опосредствованность* (второй признак труда) предполагает переход от установки «делай как я» к установке «делай лучше меня» путем овладения дидактическими средствами познания. Опосредствованность труда предполагает изменение и развитие мыслительных

способностей обучающегося и отношений в актах взаимодействия. В этом контексте повышение качества учебного труда определяет повышение качества процесса производства. Характер отношений зависит от общечеловеческих средств обучения: язык – чувства – мысль. Если в учебном процессе в большей степени задействован язык и чувства, то он является отстающим или, в лучшем случае, одновременным по отношению к процессу производства. Этим объясняется слабая подготовка специалистов школ разного вида, безработица, проблемы экологического, геополитического, демографического характера и др.

Учебный процесс будет способен опережать процесс производства в том случае, если наряду с языком и чувствами задействовать *мысль, опережающую действие, как основное средство учебного труда, а значит – понятие!*

Что преобразуется в образовательном процессе? *Преобразовательность* – третий признак труда. Преобразование сознания включает в себя изменение сознания личности на основе развития высших психических функций (когнитивного характера). Средствами преобразования сознания являются идеи (мысль). Преобразование касается и мини-общества субъектов познания, чему служат отношения. Преобразование затрагивает саму природу обучающегося посредством орудий интеллектуального труда. Признаки труда, способы и средства обучения позволяют охарактеризовать функции учебного труда обучающихся, студента как субъекта познания.

*Логическая (мыслительная) функция* учебного труда отражает первый признак труда – целесообразность (осмысленность) и проявляется в умении мыслить, т.е. анализировать понятия, синтезировать понятия, органически соединять формальную и диалектическую логику и теорию познания. Овладение логической (теоретической) функцией способствует переходу от сообщенных преподавателем знаний к их выведению, «добыванию», открытию самими обучающимися.

*Исполнительская функция* заключается в практическом выполнении операций, намеченных логической функцией, и доведении начатого задания до состояния завершенности, что предусматривает обогащение содержания как элементами логики, теории познания (за счет чего происходит переход от подачи знаний в готовом виде к знаниям выводным), так и системным подходом, реализацией всеобщего принципа противоречия. Поскольку любое понятие – результат разрешенного противоречия, то и в процессе организуемой деятельности

обучающиеся вынуждены (поставлены в такие условия) находиться в постоянном обнаружении и разрешении возникающих противоречий. А это свидетельствует о непрерывном движении мысли, что «лишает» учебный процесс скуки и открывает простор любознательности интеллектуальной силы, содержательным межличностным коммуникациям.

*Управленческая функция* включает в себя контроль, учет и регулирование процесса собственной или совместной учебной деятельности. С овладением управленческой функцией студент становится способным оценивать собственную и совместную деятельность, что приводит в действие закон экономии времени, так как преподаватель освобождается от постоянного непосредственного участия в учебном процессе, организуя его по принципу сотрудничества и самодвижения (самостоятельное добывание знаний).

Преобразованное сознание способно преобразовать общество посредством диалектики отношений, проявляющейся в формах труда и функциях труда, где «*индивидуальный труд* выступает как спокойный анализ и *сложная кооперация* как напряженный синтез» [9].

Если диалектический подход в учебном процессе, в познании задействуется, то ключевые *существенные признаки учебного занятия* состоят в осуществлении перехода от непосредственного обучения к опосредствованному, применении проблемных вопросов двух видов (вопрос-понятие, вопрос-суждение) как средств обнаружения единства противоположностей: мир мыслей и мир языка (выявление с их помощью противоречий, установление объема знаний обучающегося по количеству суждений), проявлении ярко выраженной мыслительной состоятельности, оправданной смене деятельности (где оценка выступает мерой учебного труда (абстрактного и конкретного)), в создании условий самовыражения обучающихся.

Почему идеи, реализуемые в современном образовании (гуманизация, гуманитаризация и др.), теряют смысл? И, пожалуй, одна из причин заключается в том, что реформы в образовании чаще всего не опираются на научные методы познания, научные подходы, науку в целом, что свидетельствует еще об одном трагическом разрыве между наукой и образованием. Если образовательные технологии не задействуют научный потенциал, не имеют научных оснований ни в их разработке, ни в реализации с целью преобразования практики, то они представляют плод субъективизма отдельного педагога и тут говорить о средствах развития мышления не имеет смысла, а значит, и о проявлении субъектности в учебном процессе. Потому как фор-

мирование и развитие культуры мышления способствует введению обучающегося в позицию субъекта познания, субъекта деятельности. Отмеченные проблемы связаны и с проблемами нравственности. И если в учебном процессе осознанность и осмысленность занимают свое достойное место, то *нравственность проявляет себя как форма сознания*, которая определяет отношение человека к сознанию, к обществу и природе [9]. *В основе нравственности (осознанное бытие) – диалектика труда*, отражающая признаки труда, отличающие труд порой от бурной деятельности, направленной лишь на освоение формы сознания (языка), игнорируя суть труда – содержание (в учебном процессе – абстрактный труд, направленный на овладение системой идей, категорий, понятий, чтобы впоследствии преобразовать практику, т.е. осуществить конкретный труд). Тем самым *нравственность, как общественная совокупная целесообразность, берет свое начало в разделении труда*. Но тогда, если учебный процесс игнорирует логику процесса познания, исключает диалектику труда, то в таких условиях школа становится безнравственной и в результате – разрушение человеческой личности, что свидетельствует о проявлении у молодого поколения неспособности к самостоятельным суждениям и проявлению свободной воли.

Необходимы разработки дидактического характера как непротиворечивой теории учебного процесса, где выявлены реальные механизмы управления качеством учебного процесса – развитием мыслящей способности. А поскольку «понятие возникает не как обобщение чувственных форм, а как обобщение формы деятельности» [15; 17], то в современных условиях образования, еще более актуальна мысль Гегеля: «Каково понятие, таков и труд»!

### Библиографические ссылки

1. Новиков А. М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. М. : Эгвес, 2005. 176 с.
2. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М. : Эгвес, 2000. 272 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. СПб. : Питер, 2006. 713 с.
4. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1975. 720 с.
5. Кедров, Б.М. Противоречивость познания и познание противоречия // Диалектическое противоречие. М. : Политиздат, 1979. С. 9–38.

6. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2017. 432 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М. : Мысль (Классическая философская мысль). 1998. 1072 с.
8. Ильенков Э. В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. М. : Политиздат, 1979. С. 122–143.
9. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2002. 68 с.
10. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения : монография. 3-е изд., испр. и доп. ; СибГТУ. Красноярск, 2005. 168 с.
11. Ильенков Э. В. Философия и культура М. : Политиздат, (Мыслители XX века). 1991. 464 с.
12. Барсуков И. С. Диалектика труда в философской системе Гегеля : монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2011. 384 с.
13. Новиков А. М. Постиндустриальное общество – общество знаний // Высшее образование в России, 2008. № 3. С. 108–118.
14. Лобастов Г. В. Ум как точка опоры. М. : НП ИД «Русская панорама», 2022. 320 с.
15. Лобастов Г. В. Идеальное. Образ. Знак. М. : НП ИД «Русская панорама», 2017. 232 с.
16. Ильенков Э. В. Дидактика и диалектика // Вестник высшей школы. Alma mater. 2005. № 1. С. 32–35.
17. Лобастов Г. В. Философия как деятельная форма сознания. М. : НП ИД «Русская панорама», 2018. 262 с.

## 1.4. ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО ПРЕВРАЩЕННЫЕ ФОРМЫ

*М. Ю. Морозов*

«Счастье – это когда тебя понимают», – писал в сочинении герой известного советского фильма. Но что нужно для того, чтобы тебя понимали? Проблема это серьёзная, глубоко философская в самом строгом смысле этого слова. Вряд ли в ответ на этот вопрос можно вывести универсальное правило, которое бы работало в каждом единичном случае. Хотя минимальное условие понимания, пожалуй, можно было бы сформулировать так: чтобы понять собеседника, нужно его услышать. Иногда для этого нужна вдумчивая беседа. А иной раз, чтобы быть услышанным, приходится кричать. Два этих противоположных способа противоположны, впрочем, лишь по видимости; они – моменты одного и того же процесса. Жёсткая форма утверждений, вызывающая полемику, выполняет, конечно, при умной подаче форму «про-вокации»: первичного суждения, которое направлено на вызов ответного «толчка» (Anstoss Фихте) и побуждения Другого к диалогу, единственной форме взаимодействия человека с человеком, которая является принципиальной альтернативой насилию, принимающему более или менее приемлемую в приличном обществе форму. Например, форму современного обучения в школе.

«Про-вокация» (pro-vocatio) – игра слов, но игра не произвольная. Марек Щемек, польский философ, который исследовал проблемы межсубъектности в немецкой классической философии, вкладывает в это понятие (помимо широко распространённой трактовки) смысл «предварительного произнесения», где корень voco рассматривается как образующий, например, слово «вокал», т.е. ту или иную форму вербализации [1, с. 19]. Целью диалога, согласно Щемеку, является достижение объективно обоснованного соглашения в процессе межсубъектного обмена суждениями, которые очищают представления спорящих от мнений и способствуют возвышению их позиций до истины, на каком бы полюсе она не была представлена. В этом процессе, принципиальную модель которого Щемек обнаруживает у Фихте, конституируется сам субъект, но необходимым условием «положенности» субъекта выступает Другой субъект, который из Чужого становится сперва Иным, а затем Своим-иным [2]. Переход от Чужого к Иному совершается через признание собеседника равным, с готовностью услышать его мнение (пускай и «неочищенное»), намерением осуществлять совместный поиск «от абсолютного Ничто» и посту-

питься частью своей свободы (невероятно важной для самого Фихте, составляющей принцип его философии!) для того, чтобы «уступить» некоторую долю правоты собеседнику, признать за его суждениями и попытаться найти в них определённую меру самой истины.

Полемика, которая возникла после безусловно жёсткого по форме доклада В. Н. Суханова на настоящей конференции является ярким примером как раз такой картины, описанной Щемяком; правда, лишь в отрицательном смысле: примером того, как такой межсубъектный диалог не происходит. Ведь разве не ради этого диалога проводятся конференции? Получается, что вовсе не за этим: нет настроения слушать или признавать равным того, чья позиция тебе не близка. Есть, вместо этого, заинтересованность в вопросах об аффилиации или иные подобные мотивы, а содержательная сторона обезразличивается, нередко вырождаясь в переливание из пустого в порожнее, приправленное обязательной всеобщей вежливостью: мы, дескать, за плюрализм. Каждый имеет право на своё мнение, но высказывать это мнение чересчур категорично или громко запрещено: толерантный дискурс этого не прощает. И чтобы мысль не потонула в подобном «благоустройстве воздухов», а по сути – всеобщего безразличия – докладчик вынужден иногда говорить об истине так, как она этого требует.

«Диалектика мстит за пренебрежение к ней», как писал В. А. Босенко [3], и искусство (или наука?) превращения противоположностей, проявляясь здесь в полной мере, играет злую шутку с людьми, которые до сих пор презрительно считают чем-то ненужным (или просто выше своего научного достоинства) вхождение собственным умом в лучшие образцы классической философии. Бескомпромиссная форма доклада Суханова оборачивается абсолютно понимающим содержанием, готовностью «снять с себя» всю мнимую учёность, выраженную в наличии дипломов, званий и учёных степеней, чтобы подняться на уровень понимающей способности ребёнка, что в три с половиной года выходит своим умом на чистую форму категории превращения; обывателю от педагогики, внутренне уверенному в своём превосходстве, это мыслится, напротив, как снисхождение. Это содержательно совершенно компромиссная позиция по отношению к себе, к своим представлениям и суждениям, это – готовность сделать ориентиром не своё «дурное Я», а предельно заинтересованный поиск ответа – готовность, следовательно, принять всякое содержание, выслушать всякое суждение, измеряя его, впрочем, самым строгим критерием: чистой формой искомого предмета, его сущностью. Его истиной, которая единственная никаких компромиссов не терпит.



Абсолютное понимание – тождество бытия и мышления, за утверждение которого в качестве принципа так часто доставалось Э. В. Ильенкову – выражается здесь ещё и в том, что слово не расходится с делом: как часто мы лишь формально повторяем верные слова о творчестве, об уме, о непредвзятом поиске, где учитель должен совместно с учеником «сделать себя пустым», «войти в движение ученика и лишь внутри этого движения обгонять его» (Г. В. Лобастов)! Но ставить вопрос так, как ставит его Суханов – понять активность ребёнка как универсальную творческую способность, порождающую богатство содержания и предметного мира, и собственно человеческой субъективности (т.е. как раз по-фихтевски) – и значит сделать первый шаг на пути в такое обнаружение собственного движения ученика, в противоречие созидания и копирования, творческого и репродуктивного, которое является не только онтогенетически, но и филогенетически, источником развития. Это и значит – делать ребёнка равным на деле, входить в пространство межсубъектного общения, которое ни в коем случае не сводится к вербальной коммуникации: Фихте говорит о диалоге вовсе не потому, что «идеализм не знает предметно-чувственной деятельности» (Маркс), но в силу специфики немецкой действительности его исторической эпохи. И уже Гегель развернёт определения пространства общения так, что станет понятно – процесс общения (*Verkehr*) как «делания-общим» есть процесс обобществления. Маркс, в свою очередь, завершит это «обмирщение философии», выработав для этого процесса адекватную ему форму.

Позиция академизма, которой оппонировал в своём докладе Суханов, являет собой другую сторону рассмотренного выше диалектического «оборачивания». Она может сорить цитатами из классиков, ни в одну из них не вдумавшись по существу, не развернув её определения умом, остановившись на «ритуальном» способе и характере такого цитирования. Зато, конечно, у неё непременно возникнут вопросы относительно слов: почему докладчик не упомянул Фихте, хотя поместил его имя в название выступления? Зачем он требует от учителя вчитываться в Фихте или Гегеля, когда малые дети уже успешно ведут занятия в детском саду и младших классах школы? Такая фиксация на слове, понятное дело, есть результат и определённых представлений о мышлении и личности, и плоть от плоти самого способа современного обучения, который господствует в академии, и который критиковал за излишнюю вербализованность В. А. Босенко [4]. Суть позиции Фихте (и Суханова, и Босенко) заключается в том, что дело вовсе не в словах, а в самом деле, в самостоятельной (свободной,

творческой – не надо трёх слов, это одно и то же) деятельности ученика. И в независимости от того, звучит ли имя Фихте в докладе, открывал ли книгу Фихте учитель, там, где он выходит сам и выводит ученика на сущностное противоречие, на эту позицию порождающей деятельности – там торжествует принцип великого немецкого идеалиста. Именно в свете этой мысли следует расценивать результаты и педагогические открытия А. С. Макаренко (отнюдь не знатока классической философии), чтение которого переоткрывает Фихте для современной педагогики сегодня. Как это стало возможным? Лишь благодаря тому, что всякая идея рождается в процессе практической деятельности, сперва как её, деятельности, «отблеск», а после – уходя в основание – существует как самостоятельное и необходимое условие будущей деятельности. Общность условий порождения идей (т.е. конкретно-всеобщее) и делает в истории человека в некоторой мере истинной ту мысль, которая кладётся в основание всякой идеалистической системы и «раздувается» (*überschwängliches*) ею: что идеи, будто бы, существуют до и вне всякой материи, раз приходят на ум таким разным людям в столь различные исторические времена.

Почему же ребёнок может своим умом совпасть с Гераклитом и Спинозой, совсем не зная ни их трудов, ни их имён? Почему он может успешно вести занятие в детском саду и школе, а «квалифицированный преподаватель» с дипломом и степенями – нет? Вывод напрашивается сам собой: потому что ребёнок не попал ещё в среду, которая вместо развития его универсальных способностей («Школа должна учить мыслить!»), ампутирует более или менее жизнеспособные их ростки. Гносеологический фундамент – направление на обезразличивание истины, её фрактализацию – задан, конечно, господствующим принципом наличного бытия: для серьёзной общественной науки со времён работ Д. Лукача [5] это не новость. Обезразличивание истины приводит и к безразличию учащегося в процессе образования, который вырождается в учёбу. Успешность такого процесса легко измерить – в полном соответствии с этим господствующим принципом – сперва отметкой, затем баллами, полученными на ЕГЭ, а после – тем, ради чего человек и учится долгие полтора десятка лет: количественной отдачей от способности превращать свои знания, умения и навыки в доход [6]. Следует благодарить «мир бессердечного чистогана» (Маркс) за его прямоту и искренность: сколь лицемерно и неубедительно звучат сегодня на фоне докладов ведущих отечественных исследовательских центров прорывающиеся ещё – не иначе как по старой привычке – лозунги воспитания «всесторонне развитой личности».

Чтобы лучше понять сегодняшнее образование, стоит обратиться к его современнику (по меркам логического развития, а не формальной хронологии) – Иммануилу Канту. Сложно поверить, что его эссе «О педагогике» написано в 1803 году, а не в 2023: «Принцип искусства воспитания, который в особенности должны были бы иметь перед глазами люди, составляющие планы воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение. Родители воспитывают обыкновенно своих детей только так, чтобы онигодились для современной жизненной обстановки, хотя бы и далекой от совершенства. Но они, собственно, должны были бы воспитывать их лучше, чтобы тем самым вызвать к жизни лучшее будущее. Но здесь имеются два препятствия: а) родители заботятся обыкновенно только о том, чтобы их дети хорошо устроились в жизни; б) правители же смотрят на своих подданных как на средства для своих целей. Родители заботятся о своей семье, правители – о государстве. И те и другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, к которому предназначено человечество и для которого оно имеет все данные. А план воспитания должен быть составлен с космополитической точки зрения. Да и на самом деле, разве всеобщее благо есть такая идея, которая может нам повредить в нашем личном благе? Никогда! Хотя, по-видимому, во имя ее и приходится чем-то жертвовать, тем не менее именно благодаря ей мы непременно содействуем также и своему благу в настоящем (выделено мной. – М. М.)» [7, с. 406].

Sapienti sat! Что тут ещё добавить? Разве только то, что Кант настолько глубоко ухватил суть подобного «образования», что критики сегодняшних форм и результатов процесса подготовки к ЕГЭ буквально слово в слово повторяют эти слова двухсотлетней давности: «Человека можно или просто дрессировать, натаскивать, наставлять механически, или действительно просвещать. Дрессируют собак, лошадей – можно дрессировать также и людей... Но дрессировкой дело не кончается, важно главным образом то, чтобы дети научились думать. Последнее приводит к принципам, которые обуславливают все действия. Из этого видно, что настоящее воспитание – дело весьма трудоемкое (выделено мной. – М. М.)» [7, с. 409]. Трудоемкое, но не невозможное. Абсолютно, однако, ненужное современному обществу, а значит и современной школе. И именно поэтому воспитание, образование вполне благополучно сегодня бытует именно в формах

дрессировки, в превращённых формах: «Обучение уму до сих пор как раз сводят к дрессуре, к натаскиванию. А когда не получается научить ребенка уму, то он обычно объявляется безнадежным, тупым и отсталым. Его объявляют тупым от природы, хотя ему недостает именно культуры, как не достает её учителям, которые не видят принципиального отличия человека от той собачки, которую любят настолько, что склонны объявлять её в чём-то умнее человека. Основная ошибка состоит именно в том, что мы не отличаем человечность от животности и постоянно путаем одно с другим» [8, с. 32]. Но путаем ли? Вряд ли. Социальный заказ вполне сознательно продуцирует именно тот тип человечности, который потребен обществу, иначе он неизбежно был бы скорректирован: как «скорректировано» к настоящему моменту бесплатное всеобщее здравоохранение. Поэтому недостаточно сегодня в духе традиции *Aufklärung* просто напомнить человечеству светлую мысль Канта: «Человек – единственное создание, подлежащее воспитанию... Дисциплина, или выдержка, выводит человека из животного состояния. Животное благодаря своему инстинкту имеет уже всё; чужой разум позаботился для него обо всём. Человеку же нужен свой собственный разум. У него нет инстинкта, и он должен сам выработать план своего поведения. Но так как он, появляясь на свет совершенно беспомощным, не в состоянии это сделать сразу, то о нём должны позаботиться другие» [7, с. 399]. Другие сегодня позаботятся о вас только в том случае, если ваше социальное положение способно обеспечить эту заботу.

На кавычках, обрамляющих понятие «образование», а равно и на причинах их постановки, надо остановиться отдельно. Как и на настоящей конференции, понятия образование и обучение весьма часто употребляются как синонимы, оказываются рядоположенными. Говоря о современном процессе образования (а скорее разрушения), который совершается в школе, Г. В. Лобастов замечал в своём докладе, что «такое образование не касается природы ума». Но если образование не касается природы ума, то это и не образование вовсе. Это его превращённые формы: образование и обучение далеко не одно и то же. Образование – это *«диалогическое и практическое дело. Иными словами, понятие практики доводится до понимания роли специфической практики познания. То есть теория именно и только в полноте своего диалогического „самодвижения“ может подчиняться практике, а не при расчленении на готовые результаты и их простом соединении с существующими потребностями. В учёбе результат достаточно ясен, в познании он всегда непредсказуем. Именно непред-*

сказуемость результата познания особенно важна для выполнения задачи создания умно действующего человека-субъекта» [9]. Понятно, что в среде педагогов *ex professo* такое разделение на «индоктринацию» и «интеоретизацию» не находит понимания. Но происходит это только потому, что сама педагогика (как и всякая, особенно общественная, наука сегодня) вращается в кругу представлений, не доходя до понятия, оставаясь оторванной от чистых форм общественной Практики (общественные «практики» с маленькой буквы – практики, так или иначе связанные с продажностью – от неё не только не ускользают, но, напротив, бережно пестуются ей). Такие представления обслуживают превращённые формы бытия, и сами – «соскальзывая» с чистой формы – становятся превращёнными.

Превращённая форма – понятие, разработанное Марксом при анализе процесса превращения прибавочной стоимости в заработную плату. Этот процесс результатом своим имеет – невозможное по своей сути – понятие «стоимости труда». Это мнимое выражение реальной сути дела. Однако сказать, что это мнимое выражение вовсе лишено реальности, никак нельзя: это отношение «не только кажется реальным, оно и в самом деле является таковым» (Маркс). Более того, в рамках существующих отношений именно эта мнимая, превращённая, деформированная (фрактальная) форма оказывается наиболее адекватно соответствующей действительности современного человеческого общества – представляет собой «искажённое отражение искажённого мира», с научной точностью выражает существующий характер отношений человека к человеку. Её особенность в том, что указанная адекватность, очевидная для здравого рассудка вписанность в схемы наличных форм производства и общения, в способы деятельности индивидов, позволяет ей – превращённой форме – как бы «заметать следы» своего появления, выглядеть естественно-положенной самым ходом развития вещей; это и является корнем мистификаций и искажений, которые уже само это понятие, в свою очередь, вносит в социальную ткань бытия: «Что сам ум не всегда умен, давно известно. Его иллюзии могут длиться веками. И длятся только потому, что они далеко не бессильны. Они очень даже активно воплощаются в пространстве человеческой действительности. Иллюзии, воплощены ли они в познавательных схемах или в схемах воображаемого миропорядка, но коль скоро они обладают силой, они „мнут““ (от „мнить“) предмет. Если бы наши мнения ограничивались только сферой сознания, воображения, мышления, какие бы заблуждения они в себе ни содержали, особой беды бы в этом не было.

Но сила иллюзий в том, что „мнить“ переходит в „мять“. Сила заблуждения ломает реальный предмет, оформляет его по своей собственной „логике“ и в таком виде запускает его в пространство реального бытия. И изломанный предмет ломает теперь само это социальное пространство (выделено мной. – М. М.)» [10, с. 132–133]. Мнимая форма понятия полагает мнимую практику (ведь «каково понятие, таков и труд», как мудро замечал Гегель), а мнимая практика вновь «подтверждает» мнимую теорию. Истина здесь понимается лишь как безразличное соответствие какого-то знания какому-то предмету. Кажется, что выхода за пределы этого «кружения вокруг себя» не найти.

Впрочем, это лишь кажимость. А снятие кажимости (возьмём ещё урок у Гегеля) возможно на пути углубления рефлексии в сущностные определения, через обнаружение противоречия вещи, которое обнаруживает источник её, вещи, самодвижения. Противоречие мнимой формы разрешено Марксом с помощью опосредствования этой формы, экспликации её генезиса. Что касается педагогики – то здесь требуется понять, что коренное противоречие существующего способа производства выражается в этой области специфическим образом: личность (истинный субъект), как действительный желаемый результат образования не измеряется никакой бухгалтерией. Это противоречие порождает на уровне явлений многообразные антагонизмы (которые противоречиями вовсе не являются). Эти антагонизмы, внешние столкновения сущностно разнородных сторон, будучи взяты непосредственно (без выведения) образуют неустранимые разрывы (дуализм) в методологическом основании образования. Разрыв между сущностью учительского труда и его существованием полагает такое мнимое основание образовательного процесса, который, заимствуя гегелевское разделение видов бесконечности, можно было бы обозначить как «дурное образование» (обучение); обучение, с присущими ему дисциплиной, натаскиванием, тренировкой памяти и сообщением знаний, безусловно, является моментом образовательного процесса; но лишь моментом, который в обучении «раздувается» и заслоняет собой всё остальное, становится целым, хотя является лишь частью, причём подчинённой. Воспитание и просвещение, творчество, самостоятельное выведение знаний здесь элиминируется; им не остаётся места, да и потребности такой не возникает. Потому что, несмотря на продолжающиеся разговоры о «креативности», человек сегодня производится даже не просто как рабочая сила; он производится под вещи: т.е. для потребления определённых товаров. Человек, следовательно, потребляется двояко: как рабочая сила, созидаящая новую

стоимость, и как потребитель, необходимо обеспечивающий устранение произведённых уже товаров [11]. В другом месте выступления Г. В. Лобастов отмечал: «Культурой не торгуют». Ещё как торгуют! Обучение, помимо базовых необходимых для функционирования в качестве рабочей силы навыков (не развитие способностей, а сообщение форм правильной стандартной деятельности по подготовке, выполнению работы и т.д.), формирует у ученика те примитивные формы чувства и мысли, которые позволяют индивиду быть включённым в цепочки потребления товаров, которые на самом деле ему не нужны, но движение которых оказывается условием существования расширенного воспроизводства капитала на позднем этапе функционирования общества развитого товарного производства. Show, как говорится, must go on. Не только Макаренко понимал, что «остановка есть форма смерти».

В понятии образования необходимо выйти за пределы не только «профессионального кренинизма» (Маркс), но и национальной ограниченности. Хорошим способом это сделать было бы обращение к языкам соседей: деятельностный оттенок понятий асвета и освіта явно высвечивает их отличие от адукацыи и навчання, как в цитате Канта «действительное просвещение» противостоит «дрессировке, натаскиванию, механическому наставлению». Немецкое Bildung ещё красочнее: образование как образывание к тому же перекликается с английским building. Это строительство, созидание, формирование образа, процесс, который великолепно раскрывает В. Н. Суханов в своих статьях [12; 13]. Это не просто создание случайного образа: случай вообще достаточно враждебен творческому процессу, в котором частный индивид причащается всеобщего: творческий процесс – процесс общения (Verkehr). Случай же – выражение не-необходимости; «случение» (в противоположность «разлучению», «разлуке») есть насильственное, лишённое ума, соединение (в слове «случка» это чувствуется особенно хорошо), противоположное «образыванию». Это не опосредствование, не органический рост, а то, что Гегель называл Zusammenbauen: вместо порождения предметного содержания (по Фихте), ребёнку в голову словно «молотком забивается» побольше разнообразной информации, большую часть которой он, к счастью, благополучно забывает<sup>1</sup>. Образование как Bildung – совсем не

---

<sup>1</sup> Конечно, и качество этой информации оставляет желать лучшего, поскольку выстраивается она не по логике общественной Практики, и даже не по логике предметной области, а по прагматической «логике» достижения ближайшего результата: так, репетиторы по математике для успешной сдачи экзамена (где требуется решить по-

об этом. Внутри ученика возникает образ субстанции, образ спинозовского Бога. Этот образ формируется в душе ребёнка, образует его – и образовывает – как Человека. Ведь носить в себе, скажем, образ Бога – значит не дать себе опуститься, все время смотреть на себя сквозь призму идеала, и в него смотреться, как в зеркало, смотреть глазами всего человечества и измерять высшей мерой свои поступки и мысли. Это перекликается также со смыслами, вложенными в польское понятие *kształcenie*, в котором трудно не услышать отзвук немецкого *Gestalt*. А ведь именно гештальтами называет Гегель исторические формообразования Духа в знаменитой «Феноменологии». Эти определения уводят нас в теоретическое осмысление проблемы свободы, которая также составляет качественное отличие «истинного» образования от его «дурной» формы.

Заигрывание с так называемым «свободным» обучением, где индивид вправе выбирать образовательную траекторию, и где, будто бы, имеет место «личностный подход», на деле оказывается лишь обратной стороной образовательного догматизма, что сродни дрессировке. Свобода, соответствующая собственному понятию, здесь, конечно, не живёт – хотя бы по той причине, что идеологи такого «свободного» обучения не умеют отличать свободу от произвола, что невозможно без освоения наследия Спинозы и Фихте. Банально, но для разумного выбора траектории требуется понимать, что такое разум; вместо этого индивиду предоставляют «свободу выбора», где никакой свободы нет, отдают последствия этого выбора под его ответственность, а сам выбор фундируется тем, что каждому индивиду «больше по душе». Внутри таких рассуждений работает представление о человеческой сущности как «абстракте, присущем каждому индивиду» (Маркс), и совершенно упускается из виду, что понятие разума, как и понятие человека, невозможно без обращения к масштабу общества как тотальности. Потому просто призывать к рефлексии работ Фихте в существующей системе образования почти нет никакого толка – умные действия отдельных педагогов здесь оказываются возможными лишь как «партизанские». Умный педагог сегодня – это Сократ на рынке: «Как много здесь того, что мне не надо!». Пресловутая цифро-

---

больше задач за возможно меньшее время) учат детей разнообразным хитростям и «волшебным» формулам, формируя отношение к предмету как к совокупности магических «чёрных ящиков», которые непонятно как и почему работают, главное – запомнить какое «заклинание» и где правильно применять. Что ни о каком знании математики как науки здесь говорить не приходится, замечать, думается, излишне. Самое опасное – что и репетиторов, и детей, и их родителей всё устраивает в этой ситуации.



визация лишь венчает Олимп всевозможных (ненужных) методик и программ. В обратной ситуации – хотя формально с тем же девизом – оказывается и учитель, и ученик, зажатые в рамки наличных общественных отношений. Для них не нужны ни Сократ с Фихте, ни Софокл с Шекспиром. Однако как верно формулирует где-то Г. В. Лобастов, «человек и начинается только там, где он начинает делать то, что ему не нужно». Вот и как тут человеку, не вхожему в способ мышления и чувствования классиков, определить самостоятельно, что нужно, а что нет?

Действовать по мерке свободы в действительности невероятно тяжело. Это сполна обнаруживается в работе со студентами, когда просишь их сделать доклад на свободную тему: страдают. «Как это? Я что, могу выбрать вообще любую тему? Нет, вы скажите нам, что искать!». Студенты далеко не столь глупые молодые люди, как о них принято думать: ищут подвох. Или когда в качестве итоговой работы на экзамене кладёшь перед ними чистый лист и говоришь: пишите то, что вы хотите сами. С одним условием: то, что ты создал – и есть Ты сам. Только ты сам себя определяешь к необходимости своего действия. Содержание души ученика в таком случае предстаёт перед ним самим, на листе бумаги – для многих впервые; и не всем легко такой опыт «столкновения с собой» перенести: «Это разве значит, что я умещаюсь целиком на этом вот листочке?», – восклицает один из студентов в такой работе, и думается, что это нежелание «умещаться на листе бумаги» станет отныне его собственным импульсом к творчеству. «Прожить жизнь так, чтобы не уместиться на одном листочке» – здесь легко угадывается призыв, который превратится в определённых обстоятельствах в корчагинский. Потаённое, сидящее глубоко внутри, выходит наружу, становится осознанным. Очень тяжело! Но не менее тяжело другому студенту, который вдруг обнаруживает пустоту своего содержания; после натужно выведенных фраз, демонстрирующих свои представления об успешности в жизни, он заканчивает несколькими перечёркнутыми строчками, а после них следует: «Вы подумаете, что говорю ни о чём и вы правы. Я бы много чего написал... мысли разбегаются». Почти чеховское напряжение противоречий! Недаром Гегель всюду повторяет мысль, что истинное отношение есть отношение к самому себе. «Родители воспитывали меня, говоря, что дают ключи от всех дверей. Но сегодня я все чаще думаю, что не знаю, какую дверь мне открывать», – пишет третий студент. Он же выносит окончательный приговор и рассуждениям о траекториях: «Но что такое моё Я, я правда не понимаю. Я тот, кем хочу

стать? А действительно ли я хочу стать тем, кем хочу?». Стоит лишь всерьёз проявить глубокое безразличие к идеальному содержанию человека, поставить его в условия, в которых он «не может не стать личностью» (Ильенков), и он необходимо будет обращаться ко всеобщей проблематике. И выйдет – тут вовсе не заслуга преподавателя философии – на позицию Фихте сам. Но для этого необходимо создавать эти условия таким образом, чтобы взрывать динамитом противоречий наличные без-умные представления студентов. Они, конечно, протестуют: «Почему вы нас всё время путаете?»...

Субъектность в образовании вовсе не представлена на полюсе учителя или ученика, если понимать их как индивидов. Субъектность в образовании (*Bildung*) представлена только через чистую форму вещи, которая открывает себя (при)общающимся к ней участникам процесса диалога, общения. Если есть выход на эту чистую форму со стороны учителя – то он обязан продумать дидактически условия общения (а затем и выведения, собственного порождения) этих форм своим ученикам. И делать это так, чтобы принуждение из внешнего переходило во внутреннее – в самопринуждение, в свободу творчества. В этом, кстати, заключается именно тот компонент деятельности Макаренко, который имеет всемирное значение. Если же субъектность представлена на полюсе ученика, то преступно глуп будет тот учитель, который этого не заметит. И можно сколько угодно «исследовать формы глупости», как предлагалось на конференции одним из докладчиков, но если саму глупость не понимать как обратную сторону ума, если не владеть критерием истины, то и самое тщательное исследование глупости обернётся лишь примером своего предмета<sup>1</sup>. Таких исследователей и логика, по меткому выражению Гегеля, не научает думать. И уверение в «научности» методологии здесь не играет никакой роли: Марек Щемек не зря фокусирует внимание на обосновании понятия самой науки, отсутствие которого сыграло злую шутку с последователями Маркса [14].

Понятно, что не все диалоги одинаково полезны. В другой своей статье, о Сократе, Щемек оценивает непреходящее значение греческо-

---

<sup>1</sup> В современном мире постмодерного «универсального оборотничества», где эразмову «Похвалу глупости» могут прочесть вне сатирического контекста, смысл такого исследования всерьёз грозит обернуться своим-иным: постиронической насмешкой над подобными исследованиями вообще. К тому же, в ситуации, когда мы, словно в «Шоу Трумана», погружены в этот мир глупости (М. Бурик метко замечает, что каждый индивид в таком шоу одновременно и главный герой, и актёр, и статист [11]), требование дополнительного исследования всего доступного взгляду эмпирического многообразия вызывает, мягко говоря, недоумение.

го мыслителя именно в том особом методе достижения истины, который практиковал этот афинянин эпохи Перикла: «Но собственно наследие Сократа – это не столько готовые ответы и решения, сколько соответствующая определённая основа их поиска. Она выражается полнее всего сократовским „знаю, что ничего не знаю“. Это совсем не выражение слабости, но наоборот – гордое выражение превосходства над теми, которым кажется, что они обладают каким-то окончательным знанием. Ведь это их знание лишь видимость – но сами они о том не знают. Они ведь не сознают даже своего незнания – и в том, собственно, состоит их ничтожность перед Сократом, который, по крайней мере в этом, отдаёт себе отчёт» [15]. Выработка не мыслей, а мыслителей – вот в чём заключается метод Сократа: «Целью этих диалогов являлось вовсе не познание, а передача от Сократа к собеседнику неких чётко направленных мыслительных импульсов! Почему не познание? Да хотя бы просто потому, что при анализе сократических текстов становится понятно: ничто не мешало Сократу приходить к каким-то выводам и давать более или менее точные дефиниции тех или иных качеств, предметов или явлений. Однако он этого не просто не делал, но совершенно явственно, иногда попросту уходил от этого, вновь и вновь начиная кружить с собеседникам вокруг да около» [16, с. 93–94]. Как это далеко от ретрансляции информации, практикуемой сегодня! И как просто от Сократа протянуть нить до Эвальда Ильенкова.

Такой метод реализуется сегодня в быстро набирающей популярность кружковой форме самообразования. Общая нацеленность на развитие понимающей способности, отсутствие пиетета перед возрастом или учёными степенями, коллективный поиск и готовность помочь, не исключаящая, впрочем, и крепкие споры: истина, как известно было уже Аристотелю, дороже даже, чем друзья. Это, впрочем, тоже противоречие – ведь без друзей истину воплотить невозможно, ибо «идея лишь тогда становится материальной силой, когда овладевает массами». А без слушателей всякая истина лишь абстрактна, как великолепно заметил Б. Брехт в стихотворении «Мысль в произведениях классиков». Предоставим же напоследок слово ему самому:

Голая и неприкрашенная,  
Она не робея подступает к тебе, потому что уверена  
В своей полезности.  
Её не смущает,  
Что с нею ты некогда был знаком, ей довольно того,  
Что ты её позабыл.  
Она говорит с грубой прямоотой,

Как подобает великим. Без околичностей,  
Без предисловий –  
Она пред тобой возникает, ожидая внимания,  
Ибо полезна.  
Ее слушатели – нищета и нужда, которым ждать недосуг.  
Холод и голод следят  
За вниманьем слушателей. Малейшее невниманье  
Обрекает на гибель.  
Но хоть и властно она выступает,  
Всё ж признаёт, что без слушателей она ничто.  
Если б они её не принимали, она бы не знала,  
Куда ей идти и где оставаться.  
Их не уча и у них не учась, у них, своих слушателей,  
Которые ещё вчера коснели в невежестве,  
Она бы мгновенно утратила всякую силу, сошла бы на нет.

### **Библиографические ссылки**

1. Азбука термина из латыни. 1000 греко-латинских терминов и их русских аналогов : учеб.-метод. пособие / сост. Н. Г. Фролова. Красноярск, 2016. 2 ч. 118 с.
2. Щемек М. Я. Две модели межсубъектности [Электронный ресурс]. URL: [http://propaganda-journal.net/bibl/Siemek.\\_Dve\\_modeli\\_mezhsubiektnosti.html](http://propaganda-journal.net/bibl/Siemek._Dve_modeli_mezhsubiektnosti.html).
3. Босенко В. А. Диалектика мстит за пренебрежение к ней. Киев, 2010. 368 с.
4. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским проблемам педагогики и педагогическим проблемам философии. Киев : Всеукраинский союз рабочих, 2004. 352 с.
5. Лукач Д. История и классовое сознание. Исследования по марксистской диалектике. М. : Логос-Альтера, 2003. 416 с.
6. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. М., 2018. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf).
7. Кант И. О педагогике. Сочинения. В 8-ми т. Т. 8. М. : Чоро, 1994. 718 с.
9. Мареев С. Н. И. Кант: от робинзонады к трансцендентальному субъекту // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2017. № 4 (24). С. 22–36.

10. Jaroszkiewicz D., Бурик М. Л. Рецензия на книгу «Сократ и афинская демократия». Часть 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://propaganda-journal.net/10611.html>.

11. Лобастов Г. В. Философические эссе : монография. Усть-Каменогорск, 2018. 282 с.

12. Бурик М. Л. Виртуализированный мир капитализма : монография. М. : Знание-М, 2022. 364 с.

13. Суханов В. Н. Проблема целого как основания педагогического процесса [Электронный ресурс]. URL: <http://propaganda-journal.net/7124.html>.

14. Суханов В. Н. Проблема начала формирования личности [Электронный ресурс]. URL: <http://propaganda-journal.net/5594.html>.

15. Щемек М. Я. Познание как практика (Прологомены к будущей эпистемологии) [Электронный ресурс]. URL: <http://propaganda-journal.net/10618.html>.

16. Щемек М. Я. Почему Сократ? [Электронный ресурс]. URL: <http://propaganda-journal.net/9474.html>.

17. Зберовский А. В. Сократ и афинская демократия (социально-философское исследование). Красноярск, 2007. 428 с.

### **1.5. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ФИХТЕ**

*В. Н. Суханов*

Встречи профессоров, студентов, аспирантов по вопросам образовательно-педагогических проблем только тогда бывают продуктивными, будоражат мозг и заставляют сильнее стучать сердце, когда общение проходит не формально, а с пониманием того, что же является целью движения педагогического процесса. Сразу хочется оговориться, само «понимание» цели движения мысли участников конференции поначалу может быть лишь «в себе», но в процессе споров по положениям докладов происходит дальнейшая конкретизация «понятия педагогики». Последующая конкретизация осуществляется в индивидуальной работе участников над статьями. И эта схема в работе VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях», проводимой в Красноярске, была вовсе не мертвая, поскольку здесь серьезно анализировался учительский труд, – единственный труд в современном обществе, цель которого не совпадает с целью движения частных профессий капиталистического мира, а тождественна с целью движения исторического процесса. И эта цель не укладывается в прокрустово ложе буржуазно-догматических методичек, которые с сержантской настойчивостью «спускает» министерство образования современным учителям. Эти методички мы все знаем, одна цифровизация чего стоит!!!

Целью движения педагогического процесса является личность. И личность не есть цифра. Можно ли ее измерить «мерками методичек»? Учитель, даже не входящий в мир философии, интуитивно чувствует, что здесь нужно искать какие-то иные меры. Но какие? И можно ли их найти на основе одной лишь интуиции? В этом, на наш взгляд, и была суть спора на конференции в Красноярске между доктором педагогических наук Ермаковым Владимиром Григорьевичем и доктором философских наук Лобастовым Геннадием Васильевичем. Вопрос был поставлен прямо – чем измерить успешность деятельности ученика? И далее, эта тема прошла красной нитью сквозь все движение конференции. Как считать, успешно ли мы ввели ученика в понятие предмета, если обошли «Науку логики» Гегеля? Ведь понятие у Гегеля выводится из бытия. А из чего выводится понятие у современного учителя? Именно об этом было выступление

И. С. Барсукова и его непримиримые споры с педагогами, стремящимися внешним образом ввести понятие в сознание ребенка. И далее, эта мысль о формировании действительного сознания ученика освещалась в докладах членов кружка «Диалектика» В. Н. Суханова, М. Ю. Морозова, В. О. Мухина. Фактически конференция своей деятельностью и порождала, и возрождала, и создавала «новое всеобщее» (Ильенков), – критерий истинности (успешности), по Гегелю, не только педагогической, но и любой человеческой деятельности, – противоречие.

Здесь хочется сделать акцент и озвучить весьма значимое положение педагогики, которое было наработано в течение 40 лет в процессе вдумчивого обращения к деятельности выдающегося советского философа Э. В. Ильенкова. Положение это очень простое и одновременно революционное, – любая категория должна быть сотворена активностью самого ребенка. Этот принцип и подводит наш научный поиск к «Наукоучению» И. Г. Фихте.

Основополагающий принцип философии Фихте – «Я есмь Я». Фихте не случайно говорил, что понял Канта лучше, чем сам Кант. Ведь положение Канта о дедукции категорий предполагает наличие исходного принципа. У Канта таким принципом является категория пространства. Категория созерцания. У Фихте такой категорией является Я. И здесь, непризнанный своим учителем ученик Канта, очевидно прав, – зачем два слова, – пространство и Я, – это одно и то же. Кстати, и Гегель в «Науке логики» стоит абсолютно на стороне Фихте, – внеся в реестр чистого количества и пространство, и время, и Я. Он так и утверждает. ««Я» есть абсолютное становление иным, некоторое бесконечное отдаление или всестороннее отталкивание к отрицательной свободе для-себя-бытия, однако такое отталкивание, которое остается совершенно простой непрерывностью, – непрерывностью всеобщности или у-себя-бытия, не прерываемой бесконечно многообразными границами, содержанием ощущений, созерцаний и т.д.» [1, с. 169].

Фактически, в раскрытии понятий первого тома «Науки логики» Гегель проясняет и одобряет (но не в менторском смысле) суть учения Фихте. Гегелевское понятие отталкивания, – это брат-близнец фихтовского понятия *Anstoss*, – насколько мы не можем мыслить, по Гегелю, отталкивания без притяжения, настолько мы не можем принять Не-Я в Наукоучении Фихте без его возвращения в Я.

Именно поэтому я и осуществил в своем докладе на конференции в Красноярске обращение к уникальной педагогической ситуа-

ции, возникшей при общении Г. В. Лобастова с его трехлетней внучкой. Геннадий Васильевич сжигал траву на приусадебном участке под Калининградом, и в шутку сказал внучке, – посмотри, – трава превращается в дым, а дым – в облака. Это мы с тобою сделали. Дедушка сказал в шутку, а внучка поняла всерьез, – и долго потом разглядывала на небе облака, которые «мы сделали». В принципе, в этом вся суть учения Фихте. То, что ты сотворил, и есть ты сам. Но вот что удивительно (для обыденного сознания)! – трехлетняя девочка вовсе не остановилась на созерцании облаков, «сотворенных собой». Она вместе с облаками творила и себя, и здесь уже для взрослого ума, погрязшего в позитивизме, есть повод к осознанию собственной «безуспешности» по сравнению с ребенком. Малышка Аня Виноградова не только видела, как одно наличное бытие переходит в другое наличное бытие, – она как Алиса из сказки Кэрролла вошла в Зазеркалье, – дедушка с радостью стал замечать, что вовсе не облака волнуют внучку. А что же? – Само понятие превращения. Этот момент Геннадий Васильевич и зафиксировал в статье «В пространстве противоречий воспитания». «А трехлетний ребенок вдруг задается вопросом, почему сгорающая трава превращается в дым и в пепел. Никакие объяснения ему ничего не объяснили. Как не может объяснить естественная наука ни одной функции человеческой души. Потому что ребенка заинтересовало не просто превращение некой одной определенной вещи в другую, с чем он сталкивается в привычном уже опыте. Попытка понять смерть показывает, что биология как наука оставляет проблему смерти бессмертной. Превращение тела в прах столь же понятно, как превращение травы в пепел. Но эти банальности, сколь бы они ни были сложны сами по себе, не объясняют того, что лежит за этим опытом. Ребенок ставит вопрос, совершенно метафизический вопрос: почему превращается? Почему есть превращение» [2, с. 158].

Вопрос «почему?» и возник у ребенка оттого, что он не утратил способность снимать свое наличное бытие, именно благодаря тому, что облака «сделал он сам», малыш смог поставить прекрасный по своей истине вопрос: «почему превращается?». Ведь, действительно, внимательно следя за процессом движения дыма, его возникновения из травы, и далее, вверх к небу, любой школьник (да что там греха таить – и взрослый тоже) увидит лишь процесс превращения одного наличного бытия в другое наличное бытие. Процесс изменения, перехода столь досконально разработанный Гегелем в первом томе «Науки логики». Не более того! Почему? Да потому, что, действительно, здесь взрослый лишь сторонний наблюдатель. Это не его дым, не его



травы, не его облака! А девочка сама создала облака. Это видимость? Да, конечно же!! Но эта «видимость» высочайшего, диалектического порядка. Это уже видимость сущности, в которой абсолютно снято бытие. Абсолютно, но снято. Что это означает? Начало рефлексии второго порядка. Деятельности в идеальной форме. Деятельности, с которой и начинается человек, личность. Человек в своей собственной форме, – когда он может запросто озадачиваться несиюминутными – всеобщими вопросами, – что есть бог, что есть свобода, что есть бессмертие.

Вообще, здесь хотелось бы сделать лирическое отступление и порассуждать о гегелевском понятии «снятие», и о том, почему это действие так легко дается ребенку трех лет и абсолютно недоступно школьнику и его учителю. Если действительно исходить из гегелевских категорий, то ребенок, выйдя на вопрос, «почему превращается?», впервые обнаруживает отношение к себе, он снимает границу конечности собственного действия и одновременно снимает дурную бесконечность превращения (изменения), которое всегда присутствует при переходе одного наличного бытия в другое наличное бытие. Здесь он впервые обретает меру себя, которую так напряженно ищут профессора в дискуссиях. Ведь действительно, – гибнет трава – возникает дым, уничтожается дым – возникают облака, а маленькая Аня настолько прониклась, настолько вошла в этот процесс, что она, не читая Гегеля, словно бы хочет сказать всем этим профессорам-математикам, что смерть травы – это продолжение жизни. Но как тут не вспомнить Сократа! «Эта гибель представляется, с одной стороны, неожиданной, поскольку можно ведь вносить изменения в определенное количество, не изменяя меры и качества, с другой стороны, она становится чем-то совершенно понятным, а именно посредством [категории] постепенности. К этой категории охотно прибегают, чтобы представить или объяснить прехождение какого-то качества или какого-то нечто, так как кажется, что таким образом можно чуть ли не видеть собственными глазами исчезание, потому что определенное количество положено как внешняя, по своей природе изменчивая граница, стало быть изменение как изменение одного лишь определенного количества само собой понятно. Но на самом деле этим ничего не объясняется» [1, с. 303].

Вот он приговор современной школе! Школа объясняет, «но на самом деле этим ничего не объясняется»! И бога как всеобщую мерку деятельности человека школа преподносит абсолютно таким же способом. Бог школы – это «совокупность всех реальностей», которая

«не заключает в себе никакого противоречия». А что является богом Ани Виноградовой? Вот как понимает бога умной малышки за 200 лет до ее рождения великий, недооцененный, невостребованный, неизученный педагог Гегель. «Если же, напротив, брать реальность в ее определенности, то ввиду того, что она содержит как нечто сущностное момент отрицательности, совокупность (Inbegriff) всех реальностей становится также совокупностью (Inbegriff) всех отрицаний, совокупностью (Inbegriff) всех противоречий, прежде всего абсолютной мощью (Macht), в которой все определенное поглощается; но так как сама эта мощь имеется лишь постольку, поскольку она имеет против себя нечто, еще не снятое (Aufgehobenes), то, когда ее мыслят как мощь, ставшую осуществленной, беспредельной, она превращается в абстрактное ничто. То реальное во всяком реальном, бытие во всяком наличном бытии, которое будто бы выражает понятие Бога, есть не что иное, как абстрактное бытие, то же, что и ничто» [Там же, с. 96–97].

Гегель в этом пассаже мудр как ребенок, а Анечка в своем вопросе проста как бог. «А король-то голый!», – только ребенок мог это сказать. Малышка трех лет абсолютно сняла свое наличное бытие. Кто-нибудь из нас, взрослых, может похвастать такой способностью? А ведь учим, и что самое страшное, – учим послушанию.

И здесь хотелось бы сделать второе лирическое отступление, – поразмышлять о совести. И, в первую очередь, о совести учителя. Об иезуитстве учителя, призывающего к совести ученика. Как можно призывать к тому, чем сам не владеешь! Даже в потенции!! Спросите любого учителя, что является целью его движения, ведь не один не ответит по истине, да еще и тебя обвинит в «мудрености», если ты, не дай бог, захочешь ему что-то объяснить. Конечно, понятия Гегеля относительно «мудрены», но только относительно, – тем учителям, которые действительно ратуют за свое дело, философские «препятствия» будут лишь дополнительным стимулом развития, а тем, которые смирились со своим «профессиональным кретинизмом» (Маркс), явятся лишь поводом для озлобления и осуждения «бездельников философов». Как говорится, с больной головы на здоровую! Да самый главный бездельник – это современный учитель!! Условиями буржуазной действительности он загнан в такую ситуацию, в которой делать, в смысле действительной деятельности, он не имеет права ничего. Только выполнять распоряжения. Поэтому, конечно, истинный учитель сегодня – это Сократ.

Я в своем вузе принимал зачет по курсу философии. Девушка второкурсница вытянула билет по апологии Сократа. Я спросил:

«За что казнили Сократа?» Студенка, волнуясь и немного сбиваясь в речи, ответила: «За выдумывание новых богов и развращение несовершеннолетних». Я не стал указывать на лингвистические неточности и поставил девушке «отлично». Ведь совесть учителя в этом и заключается, – вернуть ученику бога, которого у него украли школа, и вывести его на «духовный стриптиз», – пробудить способность «все снять с себя», войти в свою сущность, войти в тождество с собой, тождество рефлексии, имманентно заключающее в себе различие.

По сути, человек и рождается с «богом в душе», – абсолютным ничто. Человеческому младенцу, действительно, не заданы какие-либо генетически наследуемые механизмы поведения, в отличие от животных. И здесь прав Кант, – именно своей неспособностью к какой-либо определенной деятельности человек способен вобрать в себя в созерцании все богатство мира, это и есть активность категории пространства, «деятельность бога», и, здесь, уже по Марксу, начало всего богатства предметно-преобразующей деятельности человека. В этом ничто – все. И в этой точке Кант и Маркс сходятся. Расходятся они в понимании природы категорий, определяющих жизнь человека. Кант вообще исключил из своего анализа бытие, вещь в себе. Но этим он и приблизил педагога, психолога к исходной точке входа ребенка в я, Кант «делает предельно строгим исследование внутренней работы сознания, очищенной от любых эмпирических обстоятельств – лишь имеющей их ввиду и втягивающей их в себя только по своей всеобщнеобходимой логике сознания». У Маркса не так. «В марксовом анализе вещь в себе, бытие, развернуто в рамках предметно-преобразовательной деятельности – и только потому в мышлении». Поэтому Г. В. Лобастов проводит аналогию. «Э. В. Ильенков как-то заметил, что Фихте, есть перевернутый Спиноза. Напрашивается аналогия: Маркс есть перевернутый Кант» [3, с. 8–9].

Но ведь мудрость трехлетней малышки в том и заключается, что она смогла запросто «перевернуть Маркса». Ей не составило особенного труда вернуться к Канту, к чистой, очищенной от эмпирии форме. «Почему превращается?», – ведь этот вопрос и есть начало немецкой классической философии, коперникианский переворот Канта!!! И дальше учителю действительно ничего делать не надо. Ребенок все сделает сам. Сам соотнесет чистую форму превращения со своей особенной деятельностью. Это и есть схема возникновения сознания, по Ильенкову, и, исходя из вышеозвученного контекста, схема абсолютно живая.

Не об этой ли «живой системе» категорий Гегеля говорил на Ильенковских чтениях и на конференции в Красноярске И. С. Барсуков? Да, конечно же, об этом! Ведь вся проблема «первоначального очеловечивания» именно в том и состоит, чтобы «не навредить»!!! Чтобы сохранить в развитии то, что ребенок уже имеет при рождении, – потенцию входа в любую вещь, в любое духовное пространство. И при этом оставаться собой. И здесь снова Кант. И одновременно Фихте, акцентирующий внимание именно на этой замечательной способности человека, – быть универсальным.

Уникальность педагогической ситуации, стихийно возникшей с Аней Виноградовой и облаком, еще и в том, что в наличном бытии педагогики мотивация уже смещена в сторону бытия предмета, – ребенку в подавляющем бытии случаев значительно интересней деятельность с самим предметом, чем мышление о нем. И здесь «мотивацию» нужно как бы выдумывать, а грубо говоря, – высасывать из пальца. Этакая «пилюля в сахаре», о которой говорил Маркс в «Капитале». Не подводим ли и мы, «не заморачиваясь» Гегелем, ученика к роли винтика в движении большой капиталистической машины?

В этом и состоит капиталистическая нравственность – сохранить status quo «профессионального кретинизма». И при этом – непрекращающиеся разговоры о креативности. Хотя момент истины здесь тоже присутствует – интересы бизнеса всегда требуют поиска новых, нестандартных решений, – это естественный момент самоотрицания капитализма. Но «взрыв шаблона» только тогда будет истинным творчеством, когда «креативное» действие выйдет на основание творчества. И здесь творческий человек неминуемо возвращается к собственной мере, – либо он это сделает и действительно сотворит нечто, либо будет продолжать превращать айфоны в смартфоны. И этот «возврат к себе» подчас очень мучителен, особенно у людей одаренных, талантливых, но не прошедших серьезную школу диалектики.

Ведь пришел же Максим Горький к поиску Бога вместе с Луначарским! А собственную меру, родного диалектического бога, которого уже сотворил в своих великих произведениях, и видеть не хочет! Особенно в пьесе «На дне» – ее сам автор считал неудачной. Почему? Очевидно, потому что в первых постановках пьесы артисты Московского Художественного театра относительно легко справились с характерами поверхностными, явными, в частности, И. Москвин, игравший Луку, а вот с центральным персонажем, Сатиным, провозгласившим гимн человеку и одновременно утверждавшим отсутствие у себя совести, дело оказалось сложнее. «В чем же было дело? В том,

что К. С. Станиславский, исполняя в спектакле «На дне» роль Сатина, делал эту роль во время репетиций слишком бытовой и не сразу сумел раскрыть взрывную силу сатинских монологов. На это обратил его внимание В. И. Немирович-Данченко, после чего К. С. Станиславский на недолгое время впал в обратную крайность: стал стремиться больше всего к тому, чтобы «внятно подносить публике удачные фразы роли». Именно так он играл на премьере, но вскоре понял свою ошибку. Через день после того, как он писал А. П. Чехову о необходимости в пьесах Горького «докладывать роли», 20 декабря 1902 года, о спектакле «На дне» рассказала в письме к А. П. Чехову О. Л. Книппер-Чехова: «Москвин имеет огромный успех... Качалов превосходен. К. С. [Станиславский] местами очень хорош, но сам он недоволен, хотя его и хвалят. Я, говорит, просто ходил и говорил сам собой, не создал ничего» [4, с. 314].

Вот она, истинная рефлексия великого актера! Увидев лживость двух своих догматических представлений Сатина, отчетливо понял – «не создал ничего». Но это «ничего» оказалось вовсе не мертвым. Стало осуществляться внутреннее движение «от ничто к ничто» (Гегель) к противоречию, которое движет образ и твою жизнь в этом образе. Не здесь ли осуществилось зарождение «системы Станиславского»? «Описывая впоследствии в книге «Работа актера над собой» процесс своей работы над ролью Сатина, К.С. Станиславский утверждал, что он сумел раскрыть сущность этой роли лишь с третьего или четвертого представления, когда понял, что в пьесах Горького нельзя думать «лишь о том, как бы поэффектнее продекламировать чужие слова роли», а необходимо стремиться «ярче и красочнее донести до партнера свои мысли и переживания, аналогичные с мыслями и переживаниями изображаемого лица». Рассказывая о работе над той же ролью в книге «Моя жизнь в искусстве», К. С. Станиславский вспоминал: «Мне пришлось немало работать над ролью, чтобы до некоторой степени отойти от неверного пути, на который я попал первоначально в заботе о тенденции и романтизме, которые нельзя играть, которые должны сами собой создаться – как результат и заключение правильной душевной посылки». В той же книге сказано: «У Горького нельзя представлять, надо жить...» [Там же].

Станиславский учится у Горького, понимает образ Сатина не внешним образом, он «проживает» образ, входя в его сущность и раскрывая ее. Сущность у Станиславского действительно является. Константин Сергеевич абсолютно в духе движения категорий Гегеля осуществляет единство сущности и существования.

Но учится ли Горький у Станиславского? Увы, Горький не идет за своим актером. Писатель лишь видит «хорошее» представление Луки Москвиным и первоначально «плохое» представление Сатина Станиславским. И впадает в уныние, думая, что создал не величайшее революционное произведение, а пошлую пьеску на потребу мелкой буржуазии. И начинает искать бога – там, где светло. Там, где образ непротиворечив и ясен. А позитивисты тут как тут. С их «непротиворечивым богом». Поэтому через десять лет таких исканий Горький выступает категорически против постановок по романам Достоевского в Московском Художественном театре (статьи «О карамазовщине» и «Еще раз о карамазовщине»). Увы, пролетарский писатель, создавая светлый образ будущего человека, также категорически не понимает, что ясный свет виден только тогда, когда он немного замутнен тьмой (Гегель).

Не поэтому ли пути пошла вся советская педагогика? Ведь «идти за учеником» никто и не думал. Даже великий А. С. Макаренко в коммуне им. А. М. Горького стремился воспитать «человека без недостатков». Этот же руководящий тезис постоянно присутствует в выступлениях В. Д. Пихоровича на Ильенковских чтениях. Этот же тезис предполагался исходным принципом работы кружка «Диалектика». Но вот что удивительно, как только Максим Морозов озвучил этот тезис на первом очном заседании кружка в 2020 году, сразу же возникла жаркая дискуссия, и оппонентами М. Ю. Морозову стали вовсе не приглашенные Г. В. Лобастов и В. Н. Суханов, а ближайшие друзья. Вячеслав Мухин, крайне любящий критиковать позитивизм, мгновенно (!) усмотрел в этом тезисе именно позитивистский заход и выдвинул целых пять опровержений тезису своего друга Максима. Но как тут не вспомнить заочный спор между Ансельмом и Фомой по поводу онтологического доказательства бытия Бога! Бог рождался здесь и сейчас, в жаркой дискуссии между друзьями-ровесниками, а приглашенные «старички» лишь удивлялись мудрости молодых ребят. И, если честно, нам нечего было «вставить» в этот диалог. Он был прекрасен, как всякая действительная борьба за истину. Очевидно, поэтому и действенен кружок «Диалектика», что он порожден в прекрасном.

И вот что удивительно, – именно эта тема, именно это противоречие педагогики будоражило мысль участников на конференции в Красноярске. Ведь именно об этом говорил И. С. Барсуков, критикуя некоторых педагогов, не знакомых с Гегелем, что путь их суждений лишь определяющий. Увы, горе-учителя со своими бесконечными

презентациями-картинками не могут понять главного, – сколько ни представляй картинку идеала, сколько ни задавай абстрактное всеобщее, под которое нужно подвести единичное и особенное, человека, личность, субъекта таким способом не воспитаешь никогда! Ведь и об этом же Гегель!! «Поэтому, как бы неудовлетворителен ни был кантовский анализ телеологического принципа с точки зрения существа дела, во всяком случае достойно внимания то, какое место Кант отводит этому принципу. Приписывая его рефлектирующей силе суждения, Кант делает его связующим звеном между всеобщностью разума и единичностью созерцания. Далее он различает эту рефлектирующую силу суждения от определяющей, которая лишь подводит особенное под всеобщее. Такое всеобщее, под которое только подводится [единичность], есть нечто абстрактное, становящееся конкретным лишь в чем-то ином, в особенном. Напротив, цель есть конкретное всеобщее, имеющее в самом себе момент особенности и внешности; оно поэтому деятельно и есть побуждение отталкивать себя от самого себя» [1, с. 676–677]. Это третий том «Науки логики», и здесь уже Гегель развивает понятие отталкивания в телеологическом ключе, фактически полностью раскрывая суть учения Фихте, ключевое понятие Наукоучения – *Anstoss*.

Понятие *Anstoss* – ключевое понятие и педагогики. Почему? В главе «Телеология» 3-го тома «Науки логики» Гегель это доскональным образом разбирает. Нужно только внимательно вчитаться. Действительно, в вышеприведенной цитате Гегеля «как на ладонке» показана вся гниль богоискательства, на которое отчаянно матерился Ленин, и вся неумь советской педагогики. Задавая изначально абстрактное всеобщее, мы лишаем его внутренней связи с единичным, особенным. Не об этом ли Ильенков – «Мертвый хватает живого»! Любой заданный абсолют – это ампутация души. Потому и был так непримирим и резок в своих высказываниях на конференции в Красноярске И. С. Барсуков с педагогами, стремящимися «задавать понятия»!

Поэтому, если даже учитель выучит, начетнически запомнит, что целью педагогического процесса является личность, он еще обязан «расшифровать» слова Гегеля: «Цель есть ... субъективное понятие как существенное стремление и побуждение к внешнему самополаганию. Она при этом избавлена от перехода [в иное]» [Там же, с. 678]. Цель «избавлена от перехода в иное» – это ключ ключа педагогики.

Но что это значит? Это как раз и означает, что ребенок с самых первых шагов своей жизни должен творить эту действительность.

Иначе он не есть сам, не есть человек как таковой. С самых первых шагов развивающегося человечка сила его суждения должна быть рефлектирующей. Любое суждение, умозаключение, понятие малыш должен выводить из себя, из своей деятельности.

### **Библиографические ссылки**

1. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. СПб. : Наука, 2002. 799 с.
2. Лобастов Г. В. В пространстве противоречий воспитания // Экономические и социально-гуманитарные исследования. № 1(17) 2018. М. : МИЭТ.
3. Лобастов Г. В. Предисловие // Философия Канта в критике современного разума : сборник статей. М. : Русская панорама, 2010. С. 7–9.
4. Бялик Б. Пьесы М. Горького на сцене // М. Горький. Пьесы. Вологда : Северо-западное книжное издательство, 1975. С. 309–319.



## Глава 2

# СИНТЕЗ ДИАЛЕКТИКИ И ДИДАКТИКИ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТА МЫШЛЕНИЯ

---

### 2.1. ПРОБЛЕМА МЕТОДА И ПРОТИВОРЕЧИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

*И. С. Барсуков*

В предыдущих работах нами неоднократно отмечались причины методологических проблем официальной педагогической науки (см., например, [1]), которые, собственно, и выступают основанием ограниченных представлений о природе учебного труда и соответственно причиной отсутствия объективной теории, а отсутствие теории в свою очередь отражается на реальной образовательной практике, ибо, согласно известной максиме, без теории практика слепа. Как результат, несмотря на многолетние усилия по реформированию системы образования, проблемы остаются неразрешёнными, а, учитывая состояние современной педагогической науки, утратившей связь с объективной реальностью в большей части теоретических исследований, делают эти проблемы и в ближней и далёкой перспективе неразрешимыми. Ни перманентное обновление стандартов, ни принятие долгосрочных программ развития (кто теперь вспомнит программы: 2010 и 2020?), ни тотальная компьютеризация и цифровизация не дали, да и не могли дать необходимого результата. Прописанные в образовательных программах всех без исключения образовательных учреждений самые высокие цели остаются в форме долженствования (не более чем благими намерениями), а поскольку цели не достигаются, то ближайший вывод из подобного разрыва – для достижения поставленных целей выбираются негодные средства. В итоге система получает целое «гнездо» нерешаемых проблем: снижение уровня освоения предметных знаний, при усилении акцента на личностно-ориентированные модели (на деле сокращение познавательных возможностей школьников и студентов); неактуальность полученных знаний и неспособность их применить (поверхностный вербализм); отсутствие мотивации к обучению вообще и к изучению конкретных предметов, интенсификация учебного труда и усиление перегрузок. Список можно продолжать до бесконечности. При этом внутренние, собственно технологические проблемы,

усугубляются проблемами, связанными с просчётами в образовательной политике, например, перевод образования в разряд услуги. Хотя даже поверхностная оценка позволяет увидеть несоответствие между подлинными целями образования – формированием активного творческого деятельного начала субъективности (действительного субъекта) и обработкой «головы ученика» как потребителя услуги.

Перспективы же разрешения всего комплекса проблем весьма проблематичны, поскольку подлинным основанием кризисных процессов являются не проблемы управления, и даже не хроническое недофинансирование системы, а глубоко укоренившиеся методологические установки современной науки, для которой идеалом на протяжении уже нескольких десятилетий и, как следствие, методологической нормой считается релятивизм, тенденции к пролиферации, к необоснованному умножению представлений и фрагментации содержания. Интеграция, если таковая требуется, обеспечивается внешним для логической формы принципом, либо на основе конвенционализма (посредством договорённости), либо под формой абстрактно-всеобщего. Примером может служить широко используемое (новомодное) понятие синергии. Синергетическим эффектом оказалось удобно объяснять любую немеханическую связанность внутри систем, и там, где требуется поиск объективных законов и подлинное объяснение остававшихся на номинальной трактовке, по сути ничего не объясняя. Напротив, такие критерии научного знания как: абсолютное единство, полнота и целостность, выводной характер знания, стремление к истинной форме в современном научном дискурсе отсутствуют. Заметим, что любая гуманитарная область по своей природе – не механическая система, для которой характерна агрегативность, а есть органическое единство, основанное на абсолютной связанности и необходимом развёртывании определений (порождении целым своих частей), поэтому для построения объективной теории для гуманитарной области необходима не форма абстрактно-всеобщего, не метафизический стиль мышления, а требуется мышление диалектическое, оперирующее формой конкретно-всеобщего. И пока осмысление проблем современного образования не будет переориентировано с метафизических (и здесь по большей части позитивистских) на методологические принципы диалектики, перспектива построения теории учебного процесса, и как следствие преобразования образовательной практики будет весьма проблематичной.

Более того, современная система образования продолжает исходить из базовых теоретических установок, сформулированных

в «Великой дидактике» Я. А. Коменским в 1632 году. Несмотря на то, что педагогическую теорию и практику с тех пор активно приспосабливали к изменениям в сфере труда, модернизовали формы и содержание образования, тем не менее, отойти от фундаментальных принципов организации образовательного процесса, сформулированных без малого 400 лет назад, не удалось.

В своё время суть переворота, произведённого Коменским, заключалась не только во введении классно-урочной системы, но и ориентации процесса познания на фундаментальный принцип природосообразности [5, с. 242]: введение наглядности, изучение основ естественных наук, развитие мышления на уровне рассудка, практическая направленность, что позволяло долгое время обеспечивать подготовку грамотных (в некоторых случаях достигать всеобщую), обучение основам наук, профилирование, подготовку специалистов. Хотя в сравнении со схоластическими моделями образования были существенно расширены познавательные возможности субъекта, методы освоения содержания не выходили за пределы формально-логических определений, нацеленных на простое воспроизводство знания. Кардинальное же преобразование познавательной деятельности возможно только в случае осмысления процесса познания в целостности и полноте всех познавательных средств, выявления внутренней необходимой связи между ними [3, с. 44–45], до чего модель Школы Коменского не доходит, останавливаясь на непосредственном обнаружении «способностей души», и простом их перечислении. Продолжение же использования в современной массовой образовательной практике познавательных средств, полагающих границы субъекту, является главной причиной отсутствия действительного прогресса в модернизации и преобразовании модели Коменского.

И в то же время отмеченный консерватизм имеет глубокие объективные основания, связанные с природой познавательного действия в процессе обучения. Поскольку обучение – всегда освоение прошлого опыта (эпифеноменов), то методологической основой организации познавательного действия в процессе обучения выступает форма тождества, итог – равное самому себе и жёстко фиксированное в понятиях и образах содержание. Значит и познавательный процесс по освоению такого рода содержания основан на простом воспроизводстве или непосредственной трансляции знаний (сообщённые знания). Такой порядок объективно необходим и, следовательно, исключить его из познавательного процесса невозможно. Тем не менее, настоятельно требуемые временем изменения в системе образования актуализиру-

ют проблему перехода к расширенному воспроизводству знания. На-лицо объективное противоречие – ограниченный процесс освоения прошлого опыта требуется соединить с действием, обеспечивающим момент приращения содержания, и только на этой основе возможно формирование свободного отношения субъективности к предмету.

Несмотря на то, что проблема трансформации системы образования стала актуальной только в начале XXI века, её гносеологический аспект был сформулирован почти два с половиной века назад И. Кантом в «Критике чистого разума». Уже во введении Кант различает знание, сформированное посредством закона тождества (классификация и упорядочение известного), и знание, полученное с нарушением закона тождества, итогом которого выступает расширение смысла (приращение содержания). В объяснении феномена выхода за пределы закона тождества Кант и видит главную задачу критики метафизики [4, с. 18]. И хотя ответа на поставленный вопрос он не получил, тем не менее уже в последующих «критиках», а именно в «Критике способности суждения», дал полное описание методологических принципов и раскрыл порядок операций так называемого рассудочного мышления.

Во-первых, в структуре познавательного действия Кант обнаруживает «определяющую силу суждения» – подведение единичного под всеобщее (общая форма суждения). На такой порядок формирования знаний приходится основная доля в организации познавательных действий в процессе обучения (правило – пример, алгоритм – решение), что и выступает логической основой сообщённых знаний или простого их воспроизводства. Далее Кант указывает на так называемую «рефлексивную силу суждения», с обратным порядком движения мысли, – исходя из единичных формулируется всеобщее, – собственно традиционный путь научного обобщения (научный поиск), также имеющий значение для формирования образов искусства. В учебном процессе при изучении некоторых наук и видов искусств реализуется подобный стиль мышления. И несмотря на то, что в рефлексивной силе суждения имеется момент синтеза, тем не менее он низводится до значения случайного субъективного фактора.

Границы, положенные субъекту, оперирующему подобными логическими формами, обусловлены ограниченной трактовкой природы понятия: понятие выражено здесь как абстрактно-всеобщее, выступает формой, внешним образом объединяющей признаки являющегося многообразия. Понятия в этом случае – только внешние определения и образы, и тем самым субъективны, есть формальное, регулятивное

единство, применяемое рассудком. Канон, но не органон для знания, т.е. верное средство систематизации известного материала, внешне соотнесенного с познаваемым содержанием, и ограниченный способ получения нового знания – результат эмпирического обобщения. В этом случае понятие как абстракция не имеет содержания в себе самом, имеет только данное ему содержание, поэтому использование подобной формы не открывает возможность субъекту действительно-го понимания внутренней логики предмета (имеются как минимум две различные стороны: объективная и субъективная), и не может быть бесконечным толчком к изучению предмета, поскольку не содержит принципа самовозобновления познающего действия. Познавательный процесс, организованный на рассмотренных выше методологических основаниях, принципиально ограничен, следовательно, и субъект, осваивающий подобный тип операций, способен к простому воспроизведению содержания.

Во все периоды истории простое воспроизводство знания обеспечивало необходимую подготовку поколений к труду. Приращение содержания не было актуальной задачей, а, значит, среди стилей мышления в преподавании закреплялись и доминировали догматические и метафизические методы работы с содержанием. Ситуация существенно изменилась на современном этапе развития цивилизации. Стало очевидно, что формирование знаний, основанное на традициях эмпиризма и позитивизма, как методах получения нового знания, ориентированных на простое воспроизводство, приводит к нарушению циклов расширенного воспроизводства культуры в широком смысле и ограничивает возможности субъекта труда.

Но если в процессе формирования цели познавательное действие объективно ограничено, то снятие границы возможно в случае включения в структуру познавательного процесса логических операций, снимающих закон тождества (заметим, не отменяющих, ибо снятие – отрицание с удержанием). Из всего спектра познавательных средств характеристиками снятия обладает диалектический метод. Действительное преобразование педагогической практики, с учётом формально-логических характеристик знания, возможно только в случае применения принципов логического вывода, где понятие выводится из предыдущего содержания посредством разрешения внутренних противоречий с выработкой системы понятий, где каждое последующее вбирает в себя смысловые богатства всего предшествующего материала, и тем самым выражает связи и отношения сторон предмета во всей полноте и целостности.

Метод здесь не только способ мышления, он выступает в качестве объективного средства, обеспечивающего самодвижение содержания, и одновременно также меняет роль субъекта в организации продуктивного действия. Уже в определении, которое диалектическому методу даёт Гегель: «метод есть осознание формы внутреннего самодвижения содержания» [2, с. 42–43] просматриваются характеристики, существенно расширяющие познавательные возможности субъекта. При этом главную логическую функцию в диалектическом мышлении, принципиально меняющую основание, порядок и далее организацию познавательной деятельности выполняет противоречие.

Прежде всего «противоречие» – категория объективной логики, т.е., по своей природе противоречие – не мысленное затруднение, а есть глубинное выражение реальных оснований бытия, сущности и субъективности. Его особое место в системе Логики таково, что противоречие – последняя рефлексивная категория сущности, в которой снимается смысловая неустойчивость, характерная для логической рефлексии (бесконечного отрицания), но она же первая, с которой начинается возвращение утраченных (сущность – отрицание бытия) определений бытия, поэтому оно есть подлинное основание. А, учитывая эффект смыслового обогащения и усложнения в системе категорий гегелевской логики, противоречие становится реальным опосредствованием, поскольку в нём имеется и самодвижение, и переход (полагание), и возвращение в исходную сущность, т.е., оно – подлинное основание.

Важно отметить, что определения формы противоречия существенно меняют характеристики познающего субъекта [Там же, с. 377]. Во-первых, структура противоречия такова, что одна из сторон есть целое и свой противоположный момент [Там же, с. 376–377]. Т.е. при переходе противоположностей нет перехода в иное, нет находящегося вне их содержания. Имеющиеся полнота и целостность придают сторонам самостоятельность, а значит и субъект познания получает на свою сторону эту характеристику, поскольку его действие по осмыслению и разрешению противоречия захватывает весь материал, подчиняет движение материала воле познающего, актуализирует познающего.

Во-вторых, противоречие, будучи бесконечным отрицанием (абсолютное самоотталкивание (*Gegenstoss*)), внутри самого себя есть самодвижение [Там же, с. 362]. Движение, исходящее из себя и возвращающееся в себя. Следовательно, в нём полагание, т.е. выход за пределы содержания становится также предположением, из которого

движение необходимо возвращается к полаганию, – к необходимости выйти за собственную границу. Тем самым противоречие как логическая форма снимает границу содержания, и на его основе возможно логическое выведение. Познающий получает опыт логического выведения, опыт самостоятельного порождения смыслов, что становится основанием для свободного отношения к любому содержанию. В субъекте, получившем на свою сторону подобные логические возможности, снимается формализм и случайность интереса (мотива), интерес сам становится самодвижением (внутренний побудительный мотив замыкается на содержание, а содержание актуализируется).

И, наконец, в-третьих, так как в противоречии имеется бесконечность отрицания как возвращение в себя, в своё начало («переход со снятием перехода» [Там же, с. 361], то это возвращение не есть простое повторение и не взаимоуничтожение противоположностей. Каждая из них, будучи самостоятельной, совпадает с собой (получает бытие) не через отрицание иного, а через отрицание самой себя. Завершённая таким образом через отрицание самостоятельность и единство противоречащих сторон есть разрешённое противоречие, и «...оно есть первое, непосредственное, с которого начинают, ...» [Там же, с. 393], т.е. становится основанием. Будучи основанием, противоречие есть предельная простота, причём не на которой строится, а из которой вырастает основанное. Всё имеющееся содержание (основанное) с необходимостью соотнесено с основанием (разрешённым противоречием), следовательно, дальнейшее усложнение содержания для субъекта не есть усложнение, а есть развёртывание. Вся мощь объективного развёртывания становится мощью и свободным действием субъекта познания, а необходимость содержания – высказанной сутью дела. Понимание при этом не случайный процесс, а необходимый, то, что более всего требуется для эффективной организации учебного труда.

Отсюда же вытекает значение противоречия как логической формы в формировании объективной картины мира, ибо по Гегелю: «...противоречие же есть корень всякого движения и жизненности; лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, имеет побуждение и деятельно» [Там же, с. 398]. Субъект, у которого мировоззрение сформировано на подобной основе, обладает уникальным познавательным потенциалом, отличным от того, что формируется на основе рассудка, в том числе, – критикующего рассудка. Там, где рассудок упирается в границу и останавливается на конечных определениях, а критикующий рассудок (речь о философии

Канта) устанавливает принципиальную ограниченность познавательных возможностей субъекта, диалектика позволяет обнаружить логические связи и переходы, обеспечивает приращение смыслов, что необходимо для формирования универсальной, объективной и единой картины мира.

Как видим, все указанные логические и онтологические характеристики противоречия, и в целом диалектического метода, обладают исключительными возможностями трансформации современной системы образования в сторону преодоления её фундаментальной проблемы – отчуждение субъекта познавательной деятельности от предмета и от адекватных форм познания. При этом целевые установки на достижение результатов в системе образования, как то: формирование научного мировоззрения, освоение содержания, формирование внутреннего мотива на обучение, развитие всего круга способностей учащегося и другие, получают реальную перспективу реализации, а не остаются пустым долженствованием, провозглашаемым в нормативных и программных документах.

Заметим также, что вышесказанное относительно диалектического метода имеет решающее значение для построения теории учебного процесса. Впрочем, обо всём этом мы уже много раз говорили, но пока не были услышаны.

### **Библиографические ссылки**

1. Барсуков И. С. Противоречие учебного процесса и принципиальная ограниченность современных педагогических систем // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (17 мая 2019 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2019.
2. Гегель Г. В. Ф. Наука Логики. СПб. : Наука, 1997. 799 с.
3. Гончарук А. И. Концепция Школы XXI века. Красноярск : Изд-во КГУ, 2002. 68.
4. Кант И. Критика чистого разума. СПб. : Изд-во «Тайм-аут», 1993. 478 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические труды. В 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. 656 с.



## 2.2. ГЕНЕЗИС ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СТАНОВЛЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ

*Г. В. Лобастов*

Диалектика бытия и мышления служит основанием анализа становления субъективности и, одновременно, предметом исследования. Показать тождество объективной пространственно-временной деятельности и идеальной формы; показать их обособленное бытие; показать, как условия и обстоятельства становящейся сознательной деятельности определяют форму и способ самой деятельности и тем самым формируют категориальный состав мышления, – разрешение этой задачи требует, разумеется, специального трактата, прослеживающего внутри деятельностного процесса прорастание всех категорий мыслящей способности. Детальное изложение этой диалектики, диалектики возникновения и конституирования мышления внутри объективного деятельностного процесса, потребовало бы по объему, по форме и методу нечто подобное «Логике» Гегеля. У Гегеля реальная деятельность как бы остается «за кадром», она снята в движении мышления – мышления как обособленной чистой идеальной формы мыслящей способности. Здесь я попробую лишь привлечь внимание к некоторым точкам этой диалектики, – то сгущая мысль, то рассеивая ее в узнаваемых проблемах. Изложение предполагает внимание читателя к педагогической проблематике формирующегося мышления.

\* \* \*

Широчайшая в диапазоне своих определений проблема сознания обще-исходную форму свою содержит в проблеме образа. Которая плотнейшим образом совмещена со способностью воображения. Нет этой способности, нет образа. Если есть образ, значит, имеет место и воображение.

Без способности воображения, показывает Кант, логика никакую задачу решить не может. Но имея в уме гегелевскую логику, мы сегодня тем более понимаем, что формальные принципы мышления и в самом деле не дают возможности противоречия в мышлении мышлением же и разрешать. Антиномии чистого разума у Канта и разум ставят в тупик. Тем самым как бы указывая и на неспособность мышления постигать действительность. Гегелевское преобразование логики разрешает эту проблему, снимает тупики кантовской философии, ее самозамкнутости в сознании, и дает возможность понять внутренние определения субъективности как определения бытия. Следует

внимательно всмотреться в мысль Э. В. Ильенкова, лежащую, казалось бы, на поверхности: мышление есть всеобщая идеальная форма предметно-преобразовательной деятельности. Форма, которая содержит в себе – и это особенно надо отметить – момент преобразования, перехода одной формы в другую, одного образа в другой. Что легко каждый наблюдает в эмпирической действительности, где вещи изменяются, преобразуются нашей деятельной способностью. И где одновременно возникают и осуществляются мышление и воображение.

Вещи, конечно, изменяются и вне нашего вмешательства. Но наблюдая за этим естественным процессом, мы не научаемся у вещей этой способности, способности ее изменения. Кроме разве той способности, что дана животному. Преобразуя же вещь реально, мы не только ее переводим, преобразуем, в другую форму, – в другую форму переводим и себя. Деятельность как бы с самого начала направлена в оба конца: она меняет свой предмет, то, на что она направлена сознательно, и она меняет свой собственный субъект. Это взаимодействие, а потому и взаимоопределение того и другого.

Что, кстати сказать, ставит вопрос о действительном субъекте этой деятельности, – вопрос, который оставлю на потом. Но форма этой деятельности, прорастающая и обнаруживающая себя из этого взаимодействия в условиях общественно-коллективного труда, становится формой всеобщей. Эта всеобщая форма, будучи обособленной в содержании сознания (мышления), внешне выражает себя в движении языка. Живому языку, однако, предшествует не только необходимость общения внутри общественной деятельности, а логически предшествует объективная взаиморефлексия всех содержательных условий деятельности.

Иначе говоря, это взаимоотражение имеет под собой объективный факт взаимодействия вещей объективного мира. В причине «светится» следствие, следствие представляет собой причину, причина представлена в нем. И не только так, как может показаться наблюдающему субъекту, – она, причина, в реальном движении переходит в следствие. И исчезает в нем, как только прекращается процесс. Причина снимает себя в следствии. Ее нет, есть только ее объективная потенция. Невидимая в самих вещах, но сохраняющая себя в сознательном образе действительности. Субъект держит в своей способности причинно-следственное отношение как устойчивую всеобщую форму отношения между вещами.

Причина и следствие – это уже категории мышления. Будучи удержанными вне реального процесса взаимодействия вещей в дея-

тельности, они, категории, есть формы идеальные. Но причина и следствие – лишь один из моментов процесса деятельности. Той самой человеческой деятельности, всеобщая форма которой и есть идеальная форма.

Иначе говоря, лишь весь состав категориальных определений, формирующихся в отражающих действительность способностях субъекта, – лишь весь состав категориальных определений в предметно-преобразовательной деятельности, возникающих и диалектически снимающих себя в объективно-материальном процессе (по «примеру» причины и следствия), есть логика как идеальная форма мышления вполноте его внутренних определений. Она, эта логика, есть чистая форма, отвлеченная от реально-эмпирического бытия. И даже противопоставленная ему. Эта идеальная форма, будучи формой деятельности, с самого начала конституируется как форма всеобщая, и одновременно она есть и остается нашей индивидуально-субъективной мыслящей способностью.

\* \* \*

Итак, в мышлении предметно-практический процесс остается в снятой форме. А преобразование предмета в активной деятельности есть возведение в другую форму (в другой образ) того, что было в наличии. Деятельность творит новую форму. Творчество имеет место и тогда, когда такой задачи в сознательной форме даже не ставится. Иначе говоря, то, что называют репродуктивной формой, есть форма по необходимости продуктивная. Репродуктивной в собственном смысле деятельность оказывается тогда, когда она воспроизводит, тиражирует, одну и ту же форму продукта. Как, собственно говоря, и воображение: его продуктивная форма в определенных условиях превращается в репродуктивную. Как репродуктивной формой становится и остается любая технология.

Мышление, повторю, нигде не обходится без воображения, а воображение, как в продуктивной, так и в репродуктивной форме, всегда выстраивается по логике объективно-предметного преобразования. А это значит, по логике мышления, по его категориальной форме. Здесь, в воображении, дана глубочайшая связь субъективной индивидуально-психической способности и объективной культурно-исторической способности, – связь воображения и мышления.

Приостановлю себя – чтобы не помешать Гегелю. Историческое развитие сознания как будто бы отражает объективное развитие реальной истории. Но там, где оно является мыслящим, оно не только

воспроизводит действительность, – оно и предполагает ее. И теснейшим образом взаимосвязано с ней – внутри человеческой предметно-преобразовательной деятельности. Внутренняя логика действительности отражается серьезным философским вниманием, – и тут время сказать, что мимо Гегеля проходить нельзя.

Гегель создает такую логику, которая адекватна действительности и которая тем самым способна разрешать противоречия – до их практически-необходимого стихийного разрешения. Общая формула этой логики: особенное есть всеобщее, всеобщее есть особенное. И, разумеется, единичное.

Разумеется, мысль, что человечество создает логику, чтобы можно было ее силой постигать действительность, – эта мысль сама может быть удержана в истине только будучи соотнесена с самой действительностью. Человек создает логику, поскольку отражает действительность, выявляет форму ее внутреннего движения (самодвижения), но логика не создается, как можно было бы подумать, великим умом из своей головы. Как будто нечто сотворил, не являющееся доселе сущим.

\* \* \*

Если мы в деятельности находим ту исходную форму, движение которой объективно порождает все феномены человеческого бытия и их отражения в сознании, то можем легко заметить «странные» диалектические метаморфозы, осуществляющиеся в реальных формах жизни.

Чтобы нечто отразилось в сознании человека, оно должно быть неким образом представлено в реальной общественной человеческой жизнедеятельности. В общественном бытии действительность (действительность не надо путать с эмпирическим наличным бытием) неким образом обязательно проявляется и в некоей форме выражается. Она не просто есть, но есть как действующая и в явлениях бытия потому представленная. И лишь потом – и в своем непосредственном бытии, и в бытии опосредствованном – она проявляется и в сознании. Вещь, которая не взаимодействует с другими вещами, которая себя не являет как некое самостоятельное действующее начало, такая вещь «отсутствует» и для бытия, и для сознания.

Такое утверждение напрочь лишает представление о форме индивидуального сознания как форме исторически исходной в деле понимания сознания вообще. Хотя ведь кажется, что без индивидуальной «головы» ни о каком сознании нельзя вести речи. Да, это так.

Но в этом далеко не вся истина. Указать, без чего не может быть сознания, не есть объяснить сознание. Попытки через те или другие внешние условия и предпосылки объяснить человеческую субъективность явно нарушают логику мышления, и многие ученые головы, не искушенные в этой логике, ищут сознание в своей голове.

Сознание, однако, возникает не из головы, его формирует не мозг. Оно возникает в условиях совместной деятельности людей как идеальная (вне самих вещей) форма удержания противоречия всеобщего и особенного в движении деятельностного процесса. Как в этой же общественно-трудовой деятельности возникают и формируются все субъективно-деятельные способности человека. Те способности, которые оказываются необходимыми для осуществления этой деятельной формы бытия, предметно-преобразующей деятельности. Труд порождает то, что уходит в его основание.

Это с необходимостью осуществляется как круг, как переход противоположностей друг в друга. Именно это и видит умный ум, т.е. диалектика.

В абстрактной определенности мы видим тут два противоположенных процесса: переход определений объективной действительности в субъективную форму (способность) человека и, наоборот, переход субъективных определений в предметную форму. Не только в предмете, в результате деятельности, светится мысль, опредмеченное содержание цели, но и предмет выступает образом идеи, вещь представляет (отражает) логику бытия. Здесь прячется фактическое и логическое начало философского идеализма. Форма результата есть отражение мысли, проявление ее в действительности, порождение мыслью этого предмета. Результат отражает мысль, он есть воплощенная мысль, предметное бытие мысли. Предметно-реализованная цель есть наглядное свидетельство того мыслительного содержания, которое не просто предшествовало, но и породило некий данный результат, данный предмет. И предмет этот таков именно потому, что такова мысль.

Естественно, что за всеми этими метаморфозами стоит деятельное человеческое начало. И человек сам оказывается вовлеченным в круговорот этих создаваемых его деятельностью обстоятельств. Осознать себя в своей истине здесь, как понятно, не так просто. Снова требуется ум, ум, повторю, искушенный в логической проблематике.

Именно это мышление, эту смену форм его объективного проявления, и осваивают дети. Сталкиваясь с вещами, они сталкиваются с нашими представлениями. И даже нашими чувствами. Которые

тоже воплощаются в предметное содержание – и не только в сфере искусства. И воплощенные в предметах искусства эти чувства в процессе их восприятия снова переходят в субъективную форму чувственного содержания. В этих кругах надо искать все способности человека. Которые он же и создает, и он же воспроизводит. И через которые он живет.

\* \* \*

Потому, конечно же, анализ генезиса деятельности как возникновение и формирование субъективности начинать надо с обезьяны. Чтобы начиная с элементарного действия, положенного органической потребностью, выстроить пространственную организацию бытия, его развернутый временной характер (отделение цели от мотива) и в момент целеполагания удержать творящую форму. Которая, эта творящая форма, потом, будучи способностью, разворачивает себя на всем пространстве исторической культуры, в которую входит, повторяя историю и исторические усилия человека в сотворении человеческого бытия, – в которую входит ученик.

Действуя со знанием, человек действует с общественной формой, – вместе с ней, посредством нее. И ее делает предметом, ее анализирует и преобразует, – что, собственно говоря, представляет собой философию. В рефлексии сознания этот момент в некоторой мере проявляется всегда. Даже в своем кабинете, говорит Маркс, человек занимается непосредственно общественной деятельностью. Этой общественной формой он разрешает любые свои проблемы, какого диапазона и масштаба они бы ни были. Даже те, которые выражают собой сугубо животные функции. Здесь всегда тождество общественно-исторического и индивидуально-личностного. Через одно выражается другое. Ситуация Робинзона мнится нам лишь постольку, поскольку общественное разделение труда настолько обособило индивида, что он «все свое носит с собой» и думает, что оно действительно ему принадлежит и даже «право на то имеет», поскольку оно, содержащееся в нем, якобы и порождено его естественной индивидуальностью.

Любое естественное бытие в его индивидуальной форме (в форме, выражающей активность) есть душа, способная развернуться своей активностью в пространстве-времени бытия. Даже если она уже несет в себе программу действия, как это имеет место у растения и животного. Будучи самоцелью (живое в своем исходном определении вообще есть форма, активно сохраняющая сама себя) душа как форма,

совпадающая с бытием, как рефлексия в себя, выносит бытие своего тела в пространство и через бытие вне себя осуществляет и сохраняет себя. Определенность пространственного бытия говорит о себе двояко: животное активно в пространстве (господствует там, как говорит Аристотель), и оно в своей активности зависит от объективно-пространственного бытия. Это одинаково относится как к растительной форме (душе), так и к животной. Только в разной мере. Человек (по Аристотелю, разумная душа) создает себе пространство бытия. Посредством преобразования всех обстоятельств своей жизни.

Животное преобразование пространственных форм имеет случайный характер и с сутью вещей не имеет дела. А человек, вскрывая суть вещей своей преобразующей деятельностью, удерживает ее, эту суть, как основание преобразования, и воссоздает природу в им самим положенных формах, окультуривает ее, создает свою культуру бытия. Тот самый «дом бытия» (Хайдеггер), который часто видят в языке.

Естественная индивидуальность – это всего лишь индивидуально-единичное проявление его биологической природы. И чтобы ей, этой животной индивидуальности, «выпрыгнуть» из самой себя, из своей пространственно-ограниченной формы существования, она должна пространство снять, войти в вещь, в ее собственные определения, в ее логику бытия. А потому и развернуть бытие вещи во времени.

\* \* \*

Обезьяна, «выскакивающая» за рамки животности, не знает, что она объективно делает, когда достает палкой банан. Ребенок не прыгает за культурой, как обезьяна за бананом. Потому появляется педагогическая идея «пилюли в сахаре»: пусть он тянется к «интересному» банану, а мы ему незаметно подмешаем «неинтересные», но необходимые ему знания.

В этой «идее», пусть и стихийно, конечно же, содержится истина: отношение особенного и всеобщего. Сам способ, конечно, далек от действительного единства особенного и всеобщего, но школа на него, как ребенок, наталкивается. Это отношение имеет место всегда и везде, – где есть деятельность по цели.

Но развивается и выявляет себя оно, это отношение всеобщего и особенного, только с развитием самой деятельности. Более того, именно этот процесс развития вынуждает обособленно, абстрактно, всмотреться во всеобщую форму, сделать ее предметом исследования, а в школе – предметом изучения. Общественное бытие объективно

мотивировано в знаниях – и создает школу. А школа усилиями педагогики и ее методистами ищет оптимальный и эффективный путь в это знание. «Пилюля в сахаре» – это, пожалуй, то начало, из которого развиваются разного рода образовательные и деловые игры, впереди которых висит «банан».

Так педагогика обходит проблему человеческого мотива. Хотя она, похоже, считает, что здесь и спрятана мотивация. Обезьяна, прыгая с палкой за бананом, не была мотивирована создавать культуру. И фиксируя своим действием прямую, даже о геометрии не думала. Не думала и о физике, заменяя хрупкую ветку более крепкой и упругой. Геометрическая прямая, спрятанная в палке, живет в действии, она «естественно» дана как пространственное определение, – ибо прямая есть объективное условие действия в пространстве. И она, прямая, объективно представленная в изогнутых и ломаных пространственных характеристиках объективных обстоятельств и условий, – она не является в сознание, не осознается.

Не осознается и пространство вообще. Животное живет в нем как естественном условии, как некоей предданности и данности, не составляющей никакой проблемы. Проблемы представляют пространственные вещи и их пространственные отношения. С пространством и его элементами обезьяна живет как со своими внутренними определениями – пока оно, животное, живет действием, для него значимы пространственные определения обстоятельств. Когда в жизнь входит палка и эту жизнь опосредствует, опосредствующим моментом становится само пространство в пространственном действии.

Животное, повторю Аристотеля, господствует в пространстве. Внимание его к этим определениям бытия отсутствует. Но определение величины (длина палки) имеет практическую проблемность, и потому выстраивает действие, а действие определяет длину. Длина (не прямая) становится предметом внимания (сознания). Она становится соотносима с обстоятельствами, обстоятельства и условия становятся сопряженными определениями в деятельностной ситуации.

В этом объективные предпосылки количественных соизмерений, заложенные в качественной определенности различных объективных пространственных обстоятельств. До осознания времени еще далеко, оно станет предметом внимания вместе с вниманием к самому действию – и только в условиях коллективной (общественной) деятельности. Временное измерение бытия становится мерой в организации общественных процессов и имманентной формой отношения человека к действительности и к себе.



Культура возникает объективно, обезьяна ее создает как побочный продукт своей развивающейся жизнедеятельности. И неожиданно для себя, прыгая за бананом, выпрыгивает из своей животности в ею же создаваемую культуру, в мир предметности, опосредствующий ее бытие. «Посмотрев» в зеркало бытия, она увидела в себе человека. Интересно заметить, что и для человечества культура, которая отлагается в прочное тело истории, тоже мыслится как побочный результат человеческой деятельности. Ближайшими задачами которой всегда является разрешение проблем материального существования. Но человеческая история есть культурно-исторический процесс, человек различает определяющие и зависимые формы своей деятельности, и чтобы отличить себя от животного, пытается не путать свои прагматические проблемы с человеческими смыслами своего раздвинутого во времени бытия. С тех пор как стал человеком, как стал жить посредством идей.

Присвоение любой объективной формы в качестве средства, орудия, условия, способности, логической формы и т.д. осуществляется только через освоение ее путем внешних пространственных действий, осуществляемых мною по контурам, по логике объективного содержания. Моя деятельность выстраивается этими объективными формами, и форма этой деятельности остается «во мне» как способность осуществления этой деятельности. Как моя способность.

Процесс, о котором идет речь, кажется достаточно простым, но на самом деле он весьма сложен. В пространстве столь «простого-сложного» бытия находится каждая душа, субъективность, здесь она формируется. И чем эта субъективность представляет себя в действительности, тому свидетель реальная жизнь в многообразии ее проявлений. Во всех сферах. И в сфере психологии, в том числе. Разумеется, и в педагогике. Однако чтобы теоретически выстроить процесс освоения форм действительности субъективным сознанием, не зная, как это сознание устроено, – чтобы выстроить педагогический процесс в соответствии с сутью становления личности, – сделать это без этого знания адекватно невозможно. Естественно, в этой истине есть сомнение, – в той мере, в какой всяк знает, как надо учить и воспитывать детей!

Но ведь психология-то, как наука, именно этим сложным составом человеческой субъективности и занимается! И сложность субъективности, человеческой души, психология представляет совершенно различными концепциями, далеко, надо сказать, еще не схватывающими полноту ее истины.

\* \* \*

Исходный момент возникновения психики есть целостное движение, движение тела, – ибо никакого еще дискретного определенного движения нет. И быть не может, поскольку младенцу не дана и целостная телесная форма движения. Лишь разбросанные дергающиеся физиологические движения. Ничем иным, кроме физиологии, они не определены. Это абстрактно-чистая форма органического биологического бытия, не имеющая в себе никаких внешних определений.

Кроме единственного исходного определения – наличного природно-телесного мотива удовлетворения своей естественной нужды-потребности. Но мотив сам по себе не создает активность. Это лишь потенция субъектности. Еще никакой пространственной активности нет, младенец никакой собственной активности не имеет, он снимает нужду естественно-природной способностью ее удовлетворения (напр., сосание).

Возникновение пространственной активности есть одновременно возникновение образа пространственных ее условий. Элементарно-простая активность тела своим смыслом имеет снять пространственный разрыв между органической нуждой и ее предметом. Предмет предположен вовне, в пространстве, и его поиск в пространстве создает образ этого пространства, бессмысленного в своей простоте. Геометрия не возникает, возникают, порождаются движением только образы пространственных предметов, безразличных в той мере, в какой они ничего не содержат в себе значимого для органических нужд тела. Все остальное, остающееся вне потребностной значимости, определяется как безразличное к существу движения обстоятельство, различаемое, однако, только потому, что в них, в пространственных обстоятельствах, каждый раз необходимо пролагать траекторию своего движения.

Для растения пространства нет, поскольку нет движения: нужда соединяется с предметом стихией окружающей природы. Отношение между потребностью и предметом ничем не опосредствуется. Разумеется, в обобщенной форме это отношение можно выразить как опосредованное, т.е. осуществляющееся через весть контекст окружающей действительности, часто называемой средой. Пространственный разрыв живого существования, принимающий устойчивую форму, вынуждает организм вырабатывать в себе способность этот разрыв снять и удерживать оптимально-стабильный способ этого осуществления. Тем и достигается целостность и самосохранение. Фундаментальная, общая атрибутивная способность живого – это активное

самосохранение. Активность растения – внепространственна. Но растение активно в избирательности и противодействия окружающему случайному миру. Ожидание случая соединения предмета и потребности, – это неустранимая перманентная ситуация, способ бытия растения.

Растительная душа, форма самосохранения тела как целостное образование, представляет собой только отношение к себе. И в себе обособление. Развитие и модификация растения – случайное обнаружение вне себя того, что оказывается условием видоизменения и его сохранения. Эта неопределенная «внешняя среда», пространство мира, мир в пространстве, выступает предметом отношения, таящим в себе дифференциацию и случайность, благодаря чему осуществляется необходимость, положенная бытием растения. Растение – образование, постоянно обособливающееся в самоотношении.

Пространство совпадает с границей растения, его бытия. Изменение растительной формы – это ее организация и синтез дискретных двигательных актов, обеспечивающих целостность своей телесной растительной формы. Такова жизнь растительной души. Вне движения есть сон, внутренние вегетативные процессы либо замирают, либо приостанавливаются. Пространство и время есть внешние условия и одновременно внутренняя форма бытия, собственная форма движения.

Пространственными обстоятельствами определенный способ удовлетворения нужды задает животному и особый смысл «бессмысленному» пространству. Осознать это обстоятельство еще случится не скоро: пространство как объективное безразличное обстоятельство становится предметом внимания, как только пространственные определения бытия объективно становятся условием субъективной активности. В том и состоит функция психики: определенность действия в пространстве, ориентация в нем. А потому и полагание ее.

Тот факт, что нужда есть определенность природно-объективная, она сама по себе движение не задает. Положенность движения нуждой – это природная связь, форма осуществления себя животным. У человека (младенца) такой формы нет, нет прямой связи нужды и движения. Эта связь должна сформироваться, сформироваться внутри общественного бытия, поскольку человек рождается не только потенциально-общественным, но самой природой определенным к общественному способу бытия. И «врастание» в этот способ есть абсолютно совместная с другими активность. Она, эта активность, следовательно, определяется «внешней» силой, активностью человека, которая, формируя активность ребенка, именно эту активность и оформляет.

Поэтому внешнее есть по необходимости сразу внутреннее. Ребенок здесь с самого начала поставлен в ситуацию самосознания, но которое не видит самого себя: самосознание обнаруживает себя только при особых условиях, в условиях осознания противоположности действующего начала всем без исключения внешним обстоятельствам (всей «внешней» действительности).

Поскольку формируется активность, постольку формируется и ее субъект, элементарная форма субъектности, соответствующая необходимости выстраивать определенным образом действие. Развитие, превращение этой активности в деятельность во всей полноте ее составляющих моментов есть, одновременно и тем самым, становление истинной субъектности.

Здесь нет нужды восстанавливать реальную картину воспитания ребенка, картину его становления, здесь есть масса условий, но все те, которые не порождаются реальной логикой возникновения и становления этого субъекта, – эти условия для науки значения не имеют. Эти условия умеет координировать и связывать умная деятельность взрослого.

В этом, разумеется, общее условие, здесь как будто и нет необходимости видеть невидимый процесс, его чистую форму. Обнаруживается такая необходимость позже, тогда, когда развитие ребенка выходит за рамки естественной обыденности, формы осуществления которой бессознательно доступны взрослому – и потому малышу. И в той же мере. Чтобы быть в деятельном контакте ребенка со взрослым, взрослого с ребенком за рамками полудикой обыденности, требуется историческая культура, в которую по необходимости вводится индивидуальная душа. Здесь и начинается сознательная педагогика. Совсем необязательно в образе традиционно понимаемой школы.

Но здесь уже есть ум. Он приобретен в исходных условиях совместной деятельности взрослого и ребенка. Там нет сознаваемого смысла формирования ума, там такую задачу и нельзя решить, поскольку она не может быть поставлена, ибо ум в его чистой форме здесь не знают. Не знают его не только в обыденных условиях бытия, но и в специальных воспитательных учреждениях, тамошние представления об уме лишены формы понятия – фундаментальной категории мыслительной деятельности. Тут требуется форма, проработанная, повторю, философией, требуется мышление как способность находить и исследовать фундаментальные основания человеческого мыслящего бытия.

Однако прежде чем говорить нечто о целесообразности, следует нечто сказать о процессе ориентировочной деятельности. Кажется, ни-

кто не толковал по этому поводу. Термин вошел из здравого смысла полуобуянного сознания, и смысл его кажется очевидным. Определение психики П. Я. Гальпериным как ориентировочной деятельности ясно указывает на активную работу головы – даже там, где этой головы нет. В исходно-примитивной форме ориентировку можно толковать как элементарно-простой акт. Гальперин с этого и начинает. Психика начинается там, где автоматизм воспроизводства себя не обеспечивает самосохранение. В условиях неопределенности никакое стереотипное действие проблеме бытия разрешить не может. Возникает неопределенность и определение действия должно происходить до действия.

Это и есть ориентировка. Развитие ориентировочной деятельности должно в каком-то моменте достигать мышления. Поскольку оно тоже есть процесс ориентирования субъектом себя в условиях и обстоятельствах своего дела. Более того, в содержании смыслового пространства. Ибо мышление в собственном смысле слова есть воспроизводство объективности в формах сущностного содержания. Обладая такой формой, субъект ориентирует себя в обстоятельствах и условиях своей деятельности. Более того, именно в этой форме человек свободно имеет возможность эту деятельность полагать. И в этой же форме он ориентируется, – насколько объективные культурно-исторические обстоятельства позволяют ему эту свободную деятельность осуществить. И еще: такое мышление, постигая общественно-историческую действительность, определяет пути (и это, как видим, далеко отстоит от ориентировки) изменения, преобразования ее в форму, совпадающую с условиями свободной деятельности.

Целеполагание предполагает воображение и формирование нового образа вне реального предметно-практического процесса. Оно как бы растягивает деятельность в ее логической последовательности. Более того, отчетливо различает и удерживает обособленными все логические формы предметно-преобразовательной деятельности. Способность целеполагания по логике деятельности есть творящее мыслительное движение.

Чтобы цель выстроить, принцип преобразования должен быть представлен в мышлении как его активный принцип. Временная последовательность движения от потребности к цели, воспроизводимая в процессе целеполагания, выстраивает в причинный ряд любое временное отношение «до» и «после». Однако истинность причинного ряда определяется только реальным процессом деятельности.

Кажется, что категория времени формируется раньше причинно-следственного отношения и выступает – совершенно по Канту –

условием этой деятельности. А точнее, уже вне Канта, время выступает абстрактным определением ее, деятельности, чистой последовательности движения от точки «потребности» до точки «целевого результата». Временной процесс разворачивается в пространстве бытия. Пространство преодолевается движением, движение преодоления в абстрактном образе и есть время.

Субъективные образы пространства и времени – побочные продукты активной формы осуществления собственной жизнедеятельности. Потребность, внутреннее противоречие, в силу отрицательности раздвигает пространство, в потребности исходная точка, момент настоящего. Образ же результата, цель, раздвигает пространство во времени, фиксирует момент будущего как удаленную пространственную точку. И акт действия должен эти две точки связать. Как соединяет две пространственные точки прыгающая за бананом обезьяна, не владеющая еще временем.

Пространство и время есть, таким образом, вопреки представлениям Канта, категории формирующиеся, формирующиеся в опыте, и в своем месте мы более подробно посмотрим на этот процесс.

\* \* \*

Содержательное предметное пространство есть образ той деятельной общественной действительности, которая предстает объективно-ощущаемой реальностью. Эта реальность, даже в образе ближайших условий непосредственного бытия, есть реальность культурно-историческая, которая для становящейся субъективности младенца выступает первой объективно-данной материально-чувственной действительностью. Действительностью, созданной самим человеком. Миром, порожденным его, человека, способностью и энергией. Миром потому вторичным. Зеркально отражающим человеку самого себя.

В нем человек видит себя, но далеко не только свою индивидуальность, а свою родовую сущность. Глядясь в это зеркало, видеть себя в своих родовых началах есть судьба каждого. Судьба, модифицированная той мерой этого бытия, какой она предстала в индивидуальном сознании. Родовое и индивидуальное, общественное и личностное как фундаментальные отношения в исторической действительности, несущие столь же значащие смыслы общественного и индивидуального бытия, могут быть поняты только через такие категории мышления, как всеобщее и единичное. В этом заключена как объективная мера, так и мера человеческой субъективности. В этом заклю-

чается и сознательная попытка отшлифовать зеркало человеческой духовности.

Исходно субъективность порождается необходимостью пространственного действия. Которое вызвано смыслом животного самосохранения. Пространство – это лишь одно из определений образа действительности, его абстрактно-всеобщее определение. В образе пространство проявляется как атрибутивное условие проявления собственных содержательных определений предмета. Развитие этих определений в образе, в идеальном пространстве, как развитие реально-предметных действий создает содержательную полноту образа. Все определения, через которые проходит развитие образа, оказываются перманентно снимаемыми. Снятые определения невидимы, актуальное сознание видит предмет только в таком образе, каким он определен условиями деятельности: предмет представлен как протяженное бытие в определениях этой деятельности. И образ совместился с пространственным бытием предмета, время спряталось в нем. Когда сознание уже имеет место быть, образ внешнего предмета возникает сразу, в пространственном измерении, спрятавшим в себе время, предмет открывается в образе сознания, – без того, чтобы видеть и осознавать явленное и скрытое в нем, условное и обусловленное и т.д. Бессознательный анализ содержания образа сознания детерминирован «тут-и-теперь» условиями и задачами объективной предметно-преобразующей деятельности человека.

Путь развития образа в своих существенных определениях «повторяет» путь отражаемого предмета. Путь этот начинается с точки его незнания и ведет к полноте его определений. Это временное изменение предмета, его содержательно определенное время. И само понятие времени становится пустым абстрактно-определенным, ум определяет формы реальных сдвигов в развитии предмета. Пространственная определенность предмета – это его пространственное определение. Сказать, что предмет находится в пространстве, значит оставаться в предрассудках того мышления, согласно которому пространство есть общееместилище бытия. Языковой стереотип, разумеется, сдвигает и представления, даже Эйнштейн своими теориями не может поломать стереотипы заблуждений.

Кстати сказать, такая картина наблюдается во всех сферах, языковые привычные стандарты сохраняются, смысловая сторона их постоянно меняется. И самой страшное здесь в том, что под языком прячутся многообразные смыслы, их взаимопередача начинает осуществляться в других возникающих сокращенно-привычных формах,

которым позавидует Эллочка-людоедка. Чего только стоит аббревиатура! И что-то подмывает на этом «чудном языке» написать трактат. Читайте – это ведь наш «облагороженный» язык. Сокращенный – короче телеграфа. Понимать друг друга, пытаюсь вдуматься в смыслы используемой терминологии, напрасный труд.

Напрасным трудом будет и педагогика, возомнившая введение в классическую науку физики, математики с четкой определенностью их терминологии, и уж тем более классического содержания наук общественных. Кажется, неглупо сделала медицина, сохранив терминологию древних языков. Вот посмотрите, сколь в обыденном языке терминов, давно используемых в философии, вам ведь и в голову не придет слышать в них гегелевские смыслы. Вы их не услышите, если смыслов их в вашей субъективности нет. Это карикатурная картина общения глухих с немymi.

Потому легко понять, почему муштра, при всей сегодняшней «гуманистической нежности», сохраняет себя как самый быстрый и надежный метод введения в необходимые формы деятельности – без каких-либо размышляющих тонкостей. Стандарты, дисциплина, законопослушание и т.д. Палка и пряник, многообразно переодетые. Если хотите в тонкости души и красоты искусства, в задумчивость об истинах – ищите за рамками стандартизированного образования.

Когда психика с ее многоразличными возможностями уже сформировалась, образ, как субъективно открывающееся поле действительности, содержит в себе массу случайностей. Психологическое содержание формируется активностью во внешнем мире, и этот мир осваивается, отражается и фиксируется механизмами памяти в составе субъективности (души). Этот процесс никогда не является целью. Активность осуществляется по логике удовлетворения нужд и потребностей, и эта деятельность раскрывает и вводит в субъективность любое содержание, случившееся в ее обстоятельствах. Память многообразными способами это «случившееся» удерживает, и удержанное памятью содержание проявляется по разным причинам и в разных формах – объективно и субъективно. Проявляясь, оно оказывается сознаваемым, и образы сознания в общественной действительности начинают жить своей жизнью. И жизнь их осуществляется в тех схемах, которые носят столь же случайную природу.

Насколько эти образы существенны, определяется объективной логикой мышления – как логикой всеобщей формы предметно-преобразовательной деятельности человека. Вне логики мышления случайное содержание упорядочивает себя случайными же интереса-



ми внутри внешних обстоятельств, иначе говоря, оказывается зависимым от внешнего содержания бытия. Неслучайность определена внутренней логикой общественного бытия. Дело, любая смысловая деятельность, должно осуществлять себя по внутренней логике действительности, по логике определений сущности, несущей в себе момент абсолютности. Здесь действительность замыкается на себя – и в этом содержит тайну своей истины.

Младенец непроизвольно сталкивается со случайными обстоятельствами, уже выстроенными общественной историей в культурные формы, различные и разбросанные по всему пространству человеческого бытия. Они и становятся для ребенка тем, что ему объективно дано как внешний мир. Однако этот мир, хотя он и в самом деле вне пространства телесности индивида и тоже как будто представлен в чувственно-телесных формах своего бытия, – формы эти несут в себе человеческую определенность, удерживают собой человеческие смыслы.

Тем самым этот мир в полной мере есть мир человеческий, созданный человеком и созданный на основе его представлений, идеально-духовного содержания. Мир выстроен на основе идей, но создан не идеями, создан человеком. И человек свой мир создает не из ничего, как могло бы подумать вульгарное мышление глупого идеализма, а из естественно-природного мира, находя в нем условия и материал своей созидательной деятельности. В нем, в самой природе, внешним образом, представлен внутренний мир человека (человечества) – именно тот мир, с которым сталкивается младенец как со своей собственной человеческой природой.

Входя в этот мир, в его чувственную материальность, ребенок входит и в его духовность. И тем же самым вырастает в родовую общественную материальную телесность, в «неорганическое тело человека». Вне этой телесности индивид не способен жить по-человечески, это его родовая телесность. И формы, по которым осуществляет себя родовое человеческое бытие, формы, вводящие своей активностью естественно-природные силы в свою действительность, – эти формы становятся и его формами.

Картина человеческой действительности, которая схематично нарисована выше, может быть представлена истинной только через свой генезис: как и из каких начал возникает общественно-историческое бытие. Исследование этого генезиса должно показать и необходимость возникновения каждого его элемента, и взаимоотношения между ними. Естественно, что вопрос о генезисе мышления тут будет центральным.

Мышление существует как способность человека, как способность, проявленная в различных видах его активности – реально-материальной его деятельности, деятельности языковой, чувственно-телесной активности и т.п. Во всем этом отражается субстанциальная форма движения материи, модифицирующая себя во всех видах человеческой деятельности. Во всех видах – как внутренний момент объективного процесса. В сознании этот процесс мышления выглядит как отличенная от бытия и противоположенная ему форма субъективной деятельности – в эту иллюзию сознание попадает, поскольку содержит в себе противоречие непосредственного восприятия действительности и ее знакомого образа. Прежде чем философия и психология этому противоречию найдут теоретическое разрешение, непрочная почва мышления еще успеет в «болотах субъективности» вырастить массу мистических фантазий, подпитываемых особыми интересами общественно-исторического человека. Разумеется, сами эти интересы не прочь обратиться к любому содержанию и сохранить безразличие к понятию истины. Объективное значение истины, однако, обойти нельзя, но постмодернистское умнонастроение настаивает на излишности такого представления вообще. Тут начинается пляска духовной смерти.

\* \* \*

Познание требует определенного метода, строгой логики, субъективной мыслящей способности. Вненаучная болтовня, переполненная мусором случайного и фальшивого, – не то поле, на котором можно найти путь к сути предмета. Логика мыслящей способности обосновывает самое себя – т.е. выявляет свою природу, исследует и проявляет свои чистые формы. Это, стоит напомнить, делает только философия. Без философского ума любые хождения и по любым путям начинают плутать и мнить себя умными. И выпадают в болото. Познание определено человеческой действительностью, в первую очередь, исходно-фундаментальной ее формой – практической предметно-преобразовательной деятельностью. В чистой форме познание должно выразить суть познаваемого. Здесь путь к предмету.

Психика (субъективность) внутри процесса общественной жизни, конечно же, несравненно богаче содержанием предмета – во всей его чувственной полноте. На этот момент я уже указывал, ибо в нем содержится опасность утонуть в несущественном. Душа в ее чистой исходной естественно-природной телесной определенности есть форма, удерживающая целостность тела, эта форма обращена на активно-

деятельное содержание этой природно-органической телесности, выражает ее естественную организацию. Момент отношения тела к самому себе (душа) безразличен к внешнему бытию.

Психические возможности, развившие себя в действиях ребенка внутри внешних обстоятельств, сами по себе безразличны к какому-либо содержанию. Различаемые же определения действительности, получающие свою определенность через смысловое развитие форм деятельности, проявляются в сознании во всех своих содержательных моментах. Все, что было лишь обстоятельствами и не вошло в состав осмысленной действительности, осталось, однако, в непроизвольной памяти субъективности – как скрытые возможности проявления этого содержания по любой из тех форм, которые субъективность удерживает в себе. Реальный контекст бытия, сквозь который проходит целесообразная, исполненная смысла и разума деятельность, шлейфом остается позади и оживает в движении обособившейся от дела души. Деятельность души возбуждается содержанием разноликого общения, погружения в разнородное содержание культуры, удерживает все затронутое проснувшейся формой субъективности, – той формой субъективности, которая стала или каждый раз случайно становится господствующим принципом сознания. И это сознание само становится сознаваемым.

Бессознательная жизнь содержания субъективности становится основанием суждений – как случайными восприятиями потревоженное сознание. Случайно воспринятым фактом. Как ничем не мотивированная тревожность. И как столь же необъяснимый восторг.

Вот краткая картинка жизни души (психики), безответственно плутающей по всему миру известной действительности. Застревающей в любой точке, в любой лакуне бытия. И в любой точке для любого своего содержания душа бессознательно находит основание и объясняющий принцип, оправдание себя и осуждение судьбы. Из каждой такой точки взгляд, определенный выстраивающей схемой ума, дотягивается – запросто и просто – до каждого дела другого, независимо от масштаба деятельности тех и этих. Здесь неустойчивость суждений, обнаруживающаяся по мере сдвига своей позиции, своего принципа.

Но разум есть мера субъективности вообще. И тех объективных форм, в которые субъективное содержание, его образы и идеи, воплощается. Разум есть не только выражение абсолютного содержания действительности, и не только есть его имманентная форма, – он есть объективный способ бытия действительности, субъективно представ-

ленный в формах мышления. Как отражение и выражение абсолютной сущности мышление есть абсолютная мера человеческого бытия, и человек ее принимает в форме снятого разума, в чистой форме веры, через ощущение непосредственного совпадения человеческой субъективности (души) с объективным средоточием чистых разумных форм.

В этих же формах разума проявляется и искусство. Искусство в чистых чувственных формах воспроизводит для глаза и уха видимое уму содержание. Мыслящая субъективность в художественном образе видит сущность человеческого содержания явлений действительности. Многообразие искусства в этом океане содержания находит объективно значащие формы, явления, в которых светится истина бытия, находит и высвечивает, всесторонне и разносторонне, казалось бы, одни и те же сюжеты, прощупывает все возможности восприятия этого содержания, испытывает все наличные в общественном сознании способы суждения, – но одновременно и вне непосредственной логики мышления. Если здесь и есть апелляция к разуму, то только в его бессознательной форме. А точнее – в движении его чувственных форм.

Нечто подобное мы видим и в религии. Это способ бытия души, теряющейся в хаосе действительности, в эмпирическом море бытия, опора устойчивости осмысленного бытия в бытии, позиция выстраивания своей собственной жизненной позиции.

Разум, искусство и религия – три атрибутивных способа, пересекающихся и взаимосвязанных, бытия человеческой вменяемой жизнедеятельности. Три момента человеческого бытия, сводимых к мышлению. Точнее, предстающих как три момента разумности, как три формы, снимающие абсолютное содержание. Потому ими выстраивается человеческое личностное бытие, устойчивое и управляемое движение в океане дискретно-непрерывных фактов. И потому же становится ясно, что и искусство, и религия теряют свое основание, если покидают категориальные определения логики разума.

Здесь точка опоры человека, и в ней же – точка опоры школы.

\* \* \*

Любая вещь, от возникновения до прехождения, проделывает путь, определенный ее внутренней логикой, внутренним законом бытия. Разумеется, это ее движение, ее развитие, в реальной действительности не свободно от самой этой действительности. Вещь вынуждена выстраивать себя внутри случайных обстоятельств. Но способ-

на это сделать только при наличии необходимых условий. Нет условий – и вещь разрушается. Жизнь, любая форма жизни, активно ищет эти условия. А форма человеческого бытия эти условия активно создает, обнаруживая тем самым независимость от случайных обстоятельств и способность свободно формировать свое бытие.

И кажется уже очевидным, что познание предмета должно начинаться с той же точки, с которой начинает быть предмет. Потому многообразное содержание действительности, тождественное с содержанием образа ее, не дает своим эмпирическим проявлением пути познания предмета. Путь этого познания находится мыслящей способностью, ищущей исходную точку самого предмета. Вещь, говорила возникшая в Древней Греции европейская философия, вещь должна быть понята из самой себя. Поэтому любая находимая для себя в море действительности позиция, принцип некоторого факта, не может быть логическим основанием познания, познание, опирающееся на такую случайную позицию, обречено на заблуждение.

Ум, сосредоточенная деятельность в себе, чувствующая в себе всеобще-универсальную определенность, каждый свой шаг к сути предмета подвергает критической рефлексии и тем самым фиксирует найденное таким образом определение предмета как истинное, как необходимо принадлежащее ему. Действительность постигается во всех ее проявлениях, но всякое явление, повторю, требует к себе логический подход, разворачивающаяся мысль должна быть и разворачивающимся предметом. Разумеется, это обстоятельство не всегда очевидно так, как требует того наука познания. Скажем, математическая мысль строго выдерживает свою методу, в каждом шаге видит свою правильность и уверена, что в ее этом движении содержится истина. Но предметная истинность обнажается только тогда, когда сам предмет математического мышления становится практически очевидным.

Ум в любых условиях осуществляет себя как ум, он ищет путь к каждой вещи, и логика определяет границы этого движения. Иначе говоря, ум ориентирует себя всеобщим методом познания, исторически выработанным как истинная форма, как остановленная наукой логики объективная логика мышления. В реальном движении познания происходит взаимоопределение субъективной способности и предметной определенности. Всеобщее логической формы, не теряя себя, исполняется предметным содержанием и предъявляет его сознанию как содержание истинное. Тем самым мы имеем раскрытую логику самого предмета, его форму особенного бытия.

\* \* \*

Всякая вещь своим движением осуществляет лишь те отношения и связи в объективном мире, которые она способна осуществить посредством своих собственных сил. Больше того, что содержится в ее возможностях, она сделать не может. Человек же осуществляет любую связь в мире, и делает это он посредством вещей самого этого мира. Посредством тех сил, которые вещи имеют в себе. Здесь, конечно, требуется заметить, что понятие силы относит наше сознание к тем представлениям, которые выработаны в обыденной жизни и дальше которых, кстати, не идет и наука. Наука умеет эти силы, энергии и т.п. выражать в количественных мерах, объяснить же их суть она даже не берется. Сила тяготения, сила пара, тепловая энергия и т.д. лишь видовые, данные нам в опыте, определения.

Но что такое сила, это знать науке не дано. И, скорее всего, этот вопрос надо отнести к метафизическим, где он остается одним из вечных вопросов без ответа. Бессмысленно, скажем, задавать вопрос, почему мир, объективная действительность, бытие вообще есть. Это есть, и с этим надо считаться. В философии, однако, существуют утверждения об иллюзорности бытия, но и такая философия не избегает необходимости признать существование самой мысли, относительно которой мы снова можем поставить тот же самый вопрос.

В акте практической деятельности субъект всегда является мыслящим, а мышление исполнено непосредственным предметным содержанием. Это потом мыслящее наблюдение отделяет себя от движения рук и от предметного содержания. Это отделение мышления от реального движения одновременно означает способность удержания образа предмета вне самого предмета, в представлении как психической способности.

Здесь, однако, приоткрывается еще одна большая загадочность. Предмет я начинаю удерживать (знать его, видеть и т.д.) вне его, мы говорим «в образе» и в образе я с предметом действую как с реальным. Но вне его. Где? В психике, говорит психология, то же самое не менее привычно говорим и мы. Но спросите себя про психику и что себе скажете? Привычную бессмысленность, пустую тавтологию. Услышав вас, и другой вас оценит так же: запакованные в терминологию смыслы спрятаны глубоко, спросите специалиста-профессионала, — и от него услышите свое глубокомысленное в той же терминологии. Такое вам скажет каждый — как думающий, так и не думающий.

Обособленное бытие образа вещи, вот, например, говорю я, что образ вещи бытует через другие вещи, и как будто понятно объясняю,

что живописный, скажем, образ существует вне того, что изображает. Но вижу я именно то, что изображено. Смотрю на один предмет, а вижу другой. Кошка тут увидит то, что видит. Но и кошка, знаем мы, не видит то, на что смотрит, восприятие ее далеко от истины – как в случае оригинала, так и в созерцании его изображения. Она обладает способностью соотнесения только в рамках той предметности, которая имеет существенное отношение к ее бытию. Кошка скоро понимает, что зеркальное отражение иллюзия. И больше на иллюзии подобного рода не обращает внимания. И смотрит на нас как на дураков, внимающих тому, что не имеет отношения к содержанию животных форм бытия. Так видит животное человека. Сверхфизического смысла для животного ни в чем нет. И сознания себя нет. И в себе сознания не видит. В любой вещи животное видит только ее натуральность. Лишь человек через одно видит другое. Через натуру входит в ее суть. Что есть она как таковая. Животное в особенностях чувствования видит особое предметное содержание. Ни запах, ни предмет, который опознается им через этот запах, не несут в себе никакого интереса. Но именно это становится интересом и смыслом бытия человека. Такое отношение возникает и живет только в культурно-исторических формах активной деятельности человека.

Именно здесь в одном, через одно, мы видим другое. И только так рассматриваем каждую вещь в ее собственной сущности. Представленное, идеальное отличаем от реального. Портрет мы не путаем с оригиналом. И в знаках языка, знаем мы, тоже скрыт образ. Словесный портрет лепится мозаикой слов. И каждое слово как бы изначально сращено с неким особым смыслом целого куста смысловых проявлений. Формируя образ целого, мы лишаем многосмысленности каждое слово, каждое слово ограничивается и ограничивается силами (возможностями) этого же языка. Чем и достигается полная определенность предмета мысли. Художественный язык делает это более тонко и умеет совместить существенные определения предмета с его тщательно выписанной натурой. Портрет, написанный красками и портрет, нарисованный словом, явно разные вещи. Но проявлена здесь одна и та же природа. Формулы физики принципиально не отличаются от языковых словесных выражений, но языковое предложение может давать такое синтетическое единство человеческих смыслов, какое по объему содержания не сможет охватить и сложное математическое уравнение. Как и наоборот. Есть слова, удерживающие широчайший диапазон смыслов. И есть формулы физики, претендующие на удержание собой абсолютную полноту энергетического содержания материи.

Знаковая и символическая деятельность предполагает деятельность смысловую. И наоборот, деятельность в пространстве смыслов предполагает (даже полагает) знаково-символическую деятельность. В пространстве общественного бытия они, знак и смысл, легко отделяются друг от друга. И эту их объективную отделяемость человеческое сознание схватывает и превращает в предмет специального исследования. Грамматика языка уходит от смыслового содержания, и знающий эту грамматику может оказаться непонимающим текст, скажем, Пушкина и Маркса. Математик не знает, как осуществляется движение смысловой стороны той действительности, которая им исследуется. Но он, как и грамматик, не должен делать ошибок в «правилах» связи знаков в знаковых математических выражениях. Знающий язык отличается от грамматика, как уверенно ориентирующийся в пространстве-времени отличается от математика. Много наук возникло, которые подвергают анализу и ищут отношение смысла к его знаковым «обозначениям».

Более того, возникает проблема отношения смысла к предмету. И есть тенденция к тому, чтобы обойти смысловую сторону дела, чтобы в знаке видеть только значащую (означающую) сторону. Движение мысли в рамках категории количества выталкивает из себя качество. Но необходимо наталкивается на него, качества, детерминирующую силу. Начинают думать, что количество и качество отделены настолько, что математика, якобы, занимается только количеством, а качеством (глупость еще большая) занимается философия.

Мышление, однако, если оно в самом деле погружается в свой предмет, в полной мере удерживает в себе весь категориальный состав мышления. Везде, в чем бы его мыслимый предмет ни обособился. Мышление – всеобщая и универсальная форма. Увы, позитивистская методология ограничивает предметное поле науки, будь то математика, математическая логика или лингвистика и т.д. История, психология, эстетика и т.д. Но любая из всего ряда этих наук, заужая и ограничивая предметное содержание, – любая наука имеет дело с особым абстрактным отвлечением. И может показаться странным, что не чувствует нужды в той мысли, которая требует выхода на абсолютные основания. Даже тогда, когда выстраивает всеобщие методологии научного исследования.

\* \* \*

Вы знаете, когда ребенок задумывается? Для него перемещения его образов, сформировавшихся с «естественной» необходимостью в условиях его случившегося бытия, – эти перемещения образов



кажутся столь естественными, не отделяемыми ни от головы, ни от рук, ни от предметного содержания – пока не попадет в мир, в котором все наоборот, который как будто сошел с ума. В котором живут обратные движения: не вещи отражаются в «зеркале» субъективности, а субъективность отражена, как в зеркале, – в действительности. В сотворенной культурной предметности. Он, ребенок, конечно, уже, с самого начала, в нем, но ему еще это надо почувствовать. Он, этот мир, скрыт, но почувствовав его, его надо понять. Надо, потому что он вдруг начинает местами проявляться и быть «неудобным». Школа знает, что от этого, от неудобств, надо предостеречь. Она не знает как, но она умеет это делать. Это ее перевернутый мир, она освоилась в нем, но она знает как делать только тогда, когда не знает этого мира. Но всегда боится оступиться в неуверенность. Если она будет знать действительность, она будет менять себя.

Кстати, умный учитель все это найдет в «Капитале» Маркса. А тогда поймет и Гегеля с его наукой логики, мышления. Ленин рекомендует через изучение логики Гегеля понимать логику Маркса. Попробуйте. В любом случае примитивные банальности школы покажутся убогими относительно младенческого способа вхождения в человеческое бытие.

Для философии исследовать мышление, всеобщее движение смыслов, кажется принципиально значимым делом: дать знание, понимающее себя, – для того, чтобы оно, это знание, стало мыслящей способностью каждого человека. Школа может умно работать, только понимая фундаментальные основания своего дела. Основания, которые в себе несут универсально-всеобщий способ (метод) становления человека человеком. Разумеется, это дело далеко не только школьное, но без школы любое дело обойтись не может. Кажется, для науки это, становление человека человеком, давно банальность, привычный оборот мысли. Но в ней глубочайший смысл – не только мировоззренческий, но и педагогический.

Движение всеобщих смыслов... Три слова – и каждое из них проблема. А для ребенка проблем нет, он бессознательно уверен в смысловом единстве того, что он делает. И осуществляемое движение, и смысл этого движения, и его объективно-всеобщий характер. Он не сомневается в своем действии как действии, столь же принадлежащем любому другому, с кем он в жизни живет. Все, что ребенок осуществляет в реальности, сохраняется в способности воспроизведения. Уйдя из реального дела, мы остаемся в нем вне его. В другом мире, в мире смыслов, удерживаемых многообразной предметностью,

находимой и порождаемой человеческой историей. Что и есть то самое «зеркало субъективности».

Но в этом «зеркальном мире» мы находимся реально.

Дело вхождения в этот «странный» мир кажется простым, – потому что вся сложность его, этого вхождения, остается делом самого ребенка. Хотя это дело как будто кажется естественным, – и чуть выше мы уже видели, как внутри естественного движения вдруг возникает его, действия, предметность, – и пространственность, и временная определенность, и смысл, согласованность с объективными формами действий руки, – и моя причиненность, и моя свобода внутри деятельности. И весь ряд углубляющихся в суть моего собственного бытия категорий. Включая, естественно, и те, о которых мы тут не говорим.

Но ребенок всего этого не знает, тем более этих тонких проникновений в бытие, и в чувство своей души не заглядывает, – но берет карандаш и выражает всего себя. И совсем не удивляется столь удивительному образу, переместившемуся от предмета на бумагу. В глину, песок, снег, в организацию бытия домашних «букашек». И страстно порывается туда, где мир звучит звуками, цветет цветами, разноцветием света. Освобождает себя раздвинутым пространством, – и все наполняется рвущейся энергией детской души. Которая открыта и готова упасть во все, что звучит, поет, кричит, обоняет... И ни минуты покоя: прыгает и падает, прыгает и летит! Падает в бесконечный и никак не упорядочивающийся в душе мир. Где остановка, там и внимание к себе. И душа уже знает все, что она вмещала в себя – когда падала и летала, обоняла и пела. Но вот приходит учитель и наводит порядок...

Как школа организует этот процесс?

\* \* \*

Возникновение способности целеполагания есть одновременно возникновение свободы, атрибутивного определения личности. Ибо свобода есть деятельность по цели, иначе говоря, самоопределяющаяся деятельность. И в этом же моменте мы обязаны фиксировать появление Я – как точки субъектности. Но тут же – и самосознание. Самосознание как результат различения и отчетливого противопоставления цели и действия Я.

В полагании цели происходит освобождение от непосредственного мотива. Цель становится формой опосредствования мотива и завершает оформление знания как знания. Знание, знаемое как знание,

здесь становится видимым именно потому, что с ним и посредством его субъект-ребенок, формируя цель, работает. Формируемая цель – это видимый, отличный от потребности и мотива, образ, бессознательно связанный со столь же бессознательными смыслами бытия, порождаемыми самим фактом вхождения в человеческую культуру. Потому и цель в своем оформлении проходит эту бессознательную форму, – что, кстати, имеет место далеко не только в раннем детстве.

Первоначально она проявляется как желание внутри культурно-предметного бытия, никак не связанное с биолого-органической потребностью. Даже если и осуществляется внутри осуществления подобного рода потребности. Процесс удовлетворения чисто биологической потребности не порождает отвлеченного образа, «животное непосредственно тождественно своей жизнедеятельности», замечает К. Маркс, животное не знает, что оно знает. Чтобы образ предстал в отвлеченной форме, он должен быть отвлечен и опосредствован.

Что и может быть сделано только в деятельности, только благодаря средству. Которым он, образ, отщепляется (отвлекается, абстрагируется) от предмета, поскольку средство осуществляет связь предмета и субъекта. Именно средство несет в себе эти два противоположных момента: оно связывает субъекта с предметом, и оно же различает их. И потому образ предмета дан через средство, средство несет его в себе. Средство идеально представляет предмет. И именно это представление, рефлексия друг в друге двух вещей, объективно даны субъекту, и он субъективно эту связь схватывает. Сначала в форме связи, ибо различие и отделение для него не только безразличны, но и, напротив, «нежелательны». Предмет, даже случайно находимый, здесь становится мотивом. Субъективный мотив лежит внутри осуществления орудийного действия с предметом, объективно же здесь представлен сам предмет в его собственных определениях, тождественных средству и противоречащих ему.

\* \* \*

Историческое развитие человека создало столь многообразное содержание, и эти его «многие образы» находятся в столь сложных переплетениях и взаимоопределениях, что исследовательские попытки увидеть определяющую силу общественного человеческого бытия порождает немало трудностей, а потому и представлений. Оставаясь скрытой от сознания, эта сила, однако, проявляется именно в сознании, – как сила, определяющая действия человека. Разумеется, прежде проявившись в предметно-преобразовательной деятельности чело-

века. И через эту деятельность сознание знает способности вещей. И видит проявления этих способностей через их, вещей, внешние характеристики. За чувственными проявлениями вещей человек видит их внутренние определения. Но видит уже умом. Так намечается и прощупывается стратегический путь познания, на нем вырабатывая способы управления своим собственным миром. Определения субъекта тут становятся центральными.

Все, что есть, есть по необходимости. Целостность вещи выражает ее отношение к самой себе и тем самым абсолютную форму самой действительности. Все, что не втягивается формой этой целостности в себя, не выражает и не согласуется с ее собственной логикой, случайно. Способы научно-теоретической работы с историческим материалом, способы, претендующие на выявление истины, должны уметь обнаруживать эту целостную «упругость» исторических образований. Содержание действительности выстраивается в определенную логику, и сила его, этого содержания, именно в этой логике.

Предметная форма движения деятельности есть форма реальная, объективно осуществляемая в пространстве-времени, а знание – форма идеальная, непосредственно представленная в содержании субъективности. Сознание субъекта одинаково хорошо может то и другое, объективное и субъективное, представить вне себя. Но что любопытно, сама субъективность в этом представлении теперь выглядит как объективно существующая, она в моем сознании представлена и как сущая в нем, и как сущая вне его, как форма объективная, независимая от сознания. И получается некая странность: сознание не зависит от самого себя. Иначе говоря, то, что как будто принадлежит субъекту и им осуществляется, отделяется от самого субъекта и рассматривается им как вне себя положенные объективные в пространстве и времени существующие формы. Но одновременно они остаются и его формами – именно как формы им осуществляемые. Он действует как пространственное существо и в этой деятельности все пространственные определения деятельного своего бытия знает.

Дело, однако, в том, что чтобы нечто знать и знать, что это нечто я знаю, само это знание должно проявиться как нечто объективное. В этом заключается, пожалуй, основная сложность. Что такое проявление знания в объективности, проявление его как объективного явления, независимого от сознания? Кант тут указывает на всеобщность и необходимость, которые, по Канту, и дают ему, этому знанию, определение объективности. И это совсем не значит, что оно находится за пределами субъективности. Иначе говоря, в содержании

моего сознания имеет место необходимое различие объективного и субъективного.

Деятельность осуществляется как полагаемая самим ребенком. Непосредственная предметная совместно-разделенная деятельность принимает иной образ, образ смысловой совместимости – сначала непосредственно с учителем, а потом с той культурой, в которой выражена данная форма (вид) деятельности. Тем самым осуществляется и переход в теоретическое познание, удерживающее самое эту теорию как практически значимое знание. И потому теперь даже отвлеченная и обособленная теоретическая деятельность видит себя как всеобщая форма деятельности предметно-практической, преобразовательной. Такое знание по необходимости выходит на осознание диалектической формы, удерживает в себе момент своей противоположности бытию (предмету) и тождества его сущности. Исчезает задача применения отвлеченного знания в практической деятельности, разрешение которой всегда есть разрешения противоречия всеобщего и особенного, а потому и никогда не может быть присвоенной в форме стандартного метода, методики, технологии.

Формальная (или, по Канту, школьная) логика, сколько бы она ни была разработана, познающей способности в себе не содержит. Это показал Кант и почувствовал, что познавательный смысл имеют только категории. Они представлены в каждом уме, но я почему-то убежден, что дать их сознательный образ мало кто может. Однако ясно, что их освоение должно быть сознательным школьным делом. Формально-языковое их усвоение уму не помогает, и как формируется ум, школа не знает. Сама себя, конечно, она так не оценивает, но услышать, что она думает про ум, становится понятным, что ни у Платона, ни у Канта с Гегелем, ни у Маркса в книгах они не бывали.

Животное, пишет Маркс, тождественно со своей деятельностью. Не отличает себя от себя. Потому не знает ни себя, ни действительности. Сознание вообще есть только тогда, когда всеобщая мера противостоит внутри одного и того же, во мне, в образе действительности, содержанию любой созерцаемой вещи. И основная проблема тут в том, как мне дается всеобщность, будучи объективно-управляющей формой самих вещей. Как бы это дело ни понимал Протагор, его мысль, что человек есть мера всех вещей, несет истину. Я в своем бытии опираюсь только на это внутреннее различие вещей, здесь и точка осознания, и точка начала активности. Здесь, в этой форме сознания, – потенция Я и его внутренняя логика разворачивания, разворачивание особенного через всеобщее. Расщепление вещи на всеобщее, особенное и

единичное и отождествление их. Эта деятельная активность – не только есть форма движения мышления, но самый что ни на есть объективный процесс предметно-преобразовательной деятельности.

Здесь и Я начинает формироваться как Я, – отделяясь от самого себя, от активной деятельности. Ведь первоначально элементарная субъектность принадлежит телу младенца, еще не выделена и не обособлена от своего движения. Здесь это движение вообще еще внутри себя не дифференцировалось. Нет ни знания, ни сознания, ни противоположения различного в пространстве, различения которого уже осуществляются (поскольку есть движение) без того, чтобы различать. Во всех различениях, объективно актуально представленных и потенциально содержащихся как ближайшая возможность, – в этих различениях нет нужды, нужда представлена только как нужда удовлетворения наличных нужд организма. Есть внутреннее побуждение. Потому тут и субъектность не обособливается.

Но движение, полагаемое нуждой (мотивом), эти различия, субъективно-безразличные, все-таки осуществляются. Осуществляются как положенная объективность, как некий результат, бессознательно полагаемый движением в свое основание. Наблюдающий ум в этом видит повторение, – как повторение действия. Но только ум, знающий генезис, здесь видит такие порождения, которые расчленяясь, дифференцируясь, дают смысловое содержание субъектности и субъективности: открытое пространство, для сознания безразличное, открыто как естественное условие действия. Оно потому вне субъектного внимания, что является неизменяющим обстоятельством, меняются лишь пространственные отношения вещей. И внимание лежит на них, поскольку именно вещи создают собой то, что подлежит преодолению. А пространство – всего лишь как условие этого преодоления. И условие движения вообще. Как это дело понимал и Демокрит, видя в пустоте условие движения атома.

Нет много ума там, где деятельность пытаются анализировать, не наталкиваясь ни чувством, ни умом на проблемы становления человеческой субъективности. Стихийно-случайное обнаружение этих проблем открывает задачу сознательного исследования их. Это требует особого метода и универсальной формы мышления, а не выстраивание своей стихийно сложившейся мысли по методикам эмпирического сознания. Понятие структуры деятельности, формируемое на основе эмпирической парадигмы, не решает логической задачи. И не может выступить методологической основой педагогического процесса. Педагогического, т.е. сознательного процесса формирования

субъективности, значит, логики, мышления. Обнаружение всеобщей формы деятельности дает нам ее идеальный образ. Но понять ее, эту идеальную форму как форму мышления, выстроить его в его собственной логике, значит и найти его начало. Начало логическое.

Тождество бытия и мышления легко может быть представлено как тождество деятельности и ее сознания. Это феноменология. Поиск исходного логического начала по необходимости выходит на точку его предела. Здесь сосредоточена логическая проблематика, и думать, что погружение философии в эту проблему практического значения не имеет, будет наивным распространенным недомыслием. В диалектике предельных определений логика сосредоточена так же, как в разворачивающейся фактологической ситуации новорожденного сосредоточены психология, феноменология и – совсем не странно – логика.

Эти анализы становящейся субъективности, разумеется, могут показаться далекими от задач педагогической деятельности. Физическая наука лезет в такие тонкие структуры многоликой материи, разбросанной под нашими ногами, что любой спотыкающийся ум видит здесь неисчерпаемые практические смыслы. Приподнявшись умом, можно заключить, что тайны невидимой материи, как бы сказал Эйнштейн, игра по сравнению с тайнами человеческой души (Познание атома – это детская игра по сравнению с пониманием детской игры, – такую вот мысль выражал Эйнштейн). Какая практика выстраивается на раскрытых тайнах субъективности человека?

«Это были первые разочарования: я кидался навстречу природе с доверием незнания, она отвечала стихийным бесстрашием, которое мне казалось сознательно враждебным...» (Короленко В. Г. История моего современника: в 2 т. Т. 1. М.: Время, 2018. С. 22).

Субъективная форма является не только кажущимся априорным моментом образа вещи, но и всеобщим устойчивым определением человеческого бытия. И эта всеобщая форма работает как внутренняя способность человека. Увидеть ее начало в деятельной активности «просыпающегося» к человеческой жизни младенца, значит познать человека в его Я.

Логика, которая такой процесс может осуществить, может быть только формой реального процесса, в котором объективно этот переход и имеет место. Она есть снятая форма предметно-преобразовательной деятельности. И потому объект, вещь с ее свойствами, выступает в формах этой деятельности. Форма суждения, как исходная логическая форма, вторична, совпадает с актом действия. Объективная связь действий в деятельности предстает объективной логической связью в цепочке умозаключений.

### **2.3. КЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Т. Н. Ищенко*

Развитие личности неотделимо от развития мышления, способности суждения, которой обучающийся овладевает в процессе познания. И в этом вопросе от педагогических условий в учебном процессе зависит в какой степени состоится развитие и каким образом условия будут способствовать личностному развитию. А поскольку предмет развития мыслящей способности принадлежит философии, то и обращение педагогики, дидактики к ее основаниям представляет мощный ресурс для такого развития. И в этом контексте аналитический и синтетический пути познания, принцип противоречия и реализация принципа обратной связи, проблемные вопросы позволяют, с одной стороны, рассмотреть основания, причины проблем процесса познания, а с другой – наметить пути их разрешения. Аналитический и синтетический пути познания задают организацию учебного процесса по продуктивному пути, где непротиворечивая система понятий представляет результат разрешенного противоречия, постановка проблемных вопросов определяет направление движения мысли. Кроме того, отмеченные пути познания отражают механизмы опосредствования и запускают процессы интериоризации. Тем самым задействуется логика самого процесса познания, где мысль начинает работать с постановки вопросов, выявления противоречий, и природа познающего, вовлеченного в мыслительный процесс по открытию самого себя. Задействование принципа обратной связи на основе связи прямой обуславливает разумное управление учебным процессом.

Рассматривая проблему воспитания мышления, Эвальд Ильенков отмечает, что «материалистическая диалектика далеко не стала еще принципиальной основой нашей дидактики, что тут предстоит сделать еще очень и очень многое. И не в пустяках, не в отношении второстепенных подробностей, а в отношении самого главного, в отношении того логического принципа, который издавна считается «ядром диалектики» ... принцип развития мысли через противоречия – через выявление противоречий в составе наличного знания с целью последующего их разрешения» [1, с. 76]. Но выявление противоречий в предметном материале в современном образовании не ставится как проблема учебного процесса. Однако необходимость в работе с противоречием



предусматривает совсем иной ход разворачивания содержания в процессе познания и иные дидактические основания.

Выявляя проблему между процессом усвоения знаний и «воспитанием ума», как двумя не взаимосвязанными процессами в школе и университете, Э. Ильенков предлагает выход, заключающийся в построении программ таким образом, чтобы «усвоение знаний оказывалось бы одновременно и воспитанием «ума», воспитанием способности мыслить, – так, чтобы эти две стороны обучения не превращались в две разные и даже, более того, в две взаимоисключающие задачи, как это, к сожалению, происходит сейчас» [Там же]. Мощный инструмент преобразования сознания – диалектика – не задействуется в учебном процессе как ключевой, а вследствие этого рутинный учебный процесс, основанный на зубрежке, репетиторстве («натаскивании» к ЕГЭ), не способен разрешить проблемы современной экономики и потребности в развитии личности XXI века, способной противостоять духовной деградации общества. Ильенков убежден, что, с одной стороны, педагогика вынуждена заимствовать свои аксиомы и предпосылки у той или иной философско-логической системы, а с другой – анализ любой дидактической концепции всегда обнаруживает ее философско-логические предпосылки, явно или неявно, сознательно или по традиции принятые. Но вот в этом-то и заключается основная проблема «современного» учебного процесса: «реальные теоретические предпосылки дидактической системы могут весьма сильно отличаться от декларируемых».

Процесс исторического развития науки совершается «диалектически», то есть через выявление и разрешение противоречий в определениях понятий. «Но вместе с тем никак не хотят согласиться с тем, что и индивидуальное развитие школьника может и должно совершаться по той же схеме, то есть что и в процессе обучения интеллект надо ставить перед противоречием и учить это противоречие разрешать» [1, с. 77]. При такой постановке вопроса дидактика как фундаментальное научное направление с необходимостью вектор развития ориентирует на формирование культуры мышления и отражает взаимосвязь психологии (прямая связь) и философии (обратная связь). Но тогда меняются и задачи дидактики, позволяющей задействовать прямую и обратную связь в организации учебного процесса, в реализации дидактической системы, направленной на организацию мыслительного труда обучающихся по овладению содержанием. В связи с этим важнейшими задачами дидактики становятся:

- определение способов освоения содержания образования, его структурирования, выявления непротиворечивой системы понятий в предметной области (научный метод познания – диалектика);

- разработка программ нового поколения, реализация которых позволит осуществить переход от формального усвоения знаний к их открытию, постижению объективной истины, т.е. воспитанию способности мыслить (задействование всеобщего принципа противоречия);

- выявление и разработка основных дидактических средств познания, которыми бы владели и студент, и преподаватель, способный передать эти средства студентам с последующим самостоятельным их конструированием, отражающих как принципы формальной логики, так и принципы и законы диалектической логики;

- изменение организационных форм учебного процесса, адекватных выбранным логико-философским основаниям, и действующих диалектику форм и функций труда.

И если качество образовательных результатов не достигается современной школой, то и освоение системы понятий не происходит. А значит, как таковая *проблема понятия* и не ставится в педагогике, дидактике. Возможно, по этой причине возникает *иллюзия понимания*, а вместе с нею и формальные (поверхностные) знания обучающихся, не имеющие отношения к объективной картине мира, не отражающие структурные и причинно-следственные связи в постижении предметного содержания, потому как далее эмпирических обобщений учебный процесс не идет. Здесь же встает и *проблема теоретической способности самого педагога*, неспособного разворачивать ни дидактическую систему по разумной организации учебного процесса, ни тем более движение понятий посредством разворачивания интеллектуальной деятельности ученика.

В этих условиях предполагается и изменение способа обучения, связанного со средствами обучения (в этом случае основанием деления выступает используемое средство обучения). Если основные средства обучения – язык, чувства и мысли, то и ключевых последовательных способов обучения тоже три. Между способами обучения существует диалектическая зависимость, при которой словесно-наглядный способ включает в себя словесно-догматический, а словесно-логический включает в себя словесно-догматический и словесно-наглядный с выходом по обратной связи (если она задействована) на образно-логический. Тем самым в учебном процессе задействованы ключи к познанию окружающего мира – понятие и образ. Соот-

ветственно, по сути названия способов обучения в первом (словесно-фразном) преобладает зубрежка, что лишает всяческой свободы выбора, потому как свойственно индивидуальное обучение, что свидетельствует о том, что не предполагается задействование типов дидактических отношений. Во втором способе (словесно-чувственном) основной опорой служит память и задействуется в лучшем случае простая кооперация, что не обеспечивает развития мыслительной способности обучающихся. Третий способ (словесно-мыслительный) представляет методологическую основу развития способности в «открытии, добывании» знаний как в индивидуальном, так и в коллективном труде; опора на мышление, понимание предоставляют обучающимся беспредельную свободу в развитии мыслящей способности, что отражает связь времен: прошлое – настоящее – будущее. По мнению А. И. Гончарука, в исторической природе есть только три исторически преходящих типа школы: схоластическая школа, школа Коменского и ожидаемая школа Маркса. В этом суть единого образовательного пространства с тремя ведущими способами обучения, «последовательно сменяющимися три формации учителей и учащихся, и три этапа культурной, интеллектуальной революции» [2, с. 44–45]. С возникновением схоластической школы (*индивидуальное обучение*) связано появление первого этапа культурной революции; с возникновением классно-урочной системы Я. А. Коменского, как коллективного обучения *на уровне простой кооперации* (обучение 2-х и более учащихся; «Великая дидактика» или универсальное искусство обучения всех и всему), – второй этап; ожидаемый третий этап культурной революции связан с коллективным обучением *на уровне сложной кооперации*, включающей индивидуальный труд и простую кооперацию, что более подробно описано в монографии «Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса».

В дидактике возникновение школы Я. А. Коменского явилось результатом разрешения противоречия между потребностью капиталистического производства и возможностью схоластической школы. Рассматривая «идеи материнской школы», Я. А. Коменский отмечал, что диалектическое искусство проявляется уже в младшем возрасте и «пускает свои ростки, когда ребенок, замечая, что разговор ведется путем вопросов и ответов, и сам также приучается кое о чем спрашивать и отвечать на вопросы. Следует только приучить детей ставить подходящие вопросы, а на вопросы отвечать прямо, чтобы они приучались твердо держать мысль, в пределах предложенной темы,

а не отклоняться в сторону» [3, с. 92]. Открытие классно-урочной системы (этап культурной революции), нового способа обучения (словесно-наглядный или словесно-чувственный) стало разрешением отмеченного противоречия и обусловило дальнейшее развитие типов общечеловеческой школы. И как бы мы не критиковали классно-урочную систему Коменского, в настоящей массовой школе она преобладает с привнесением лишь некоторых изменений, но кардинальных продуктивных изменений не происходит, потому как постановка целей в системе образования не всегда предусматривает развития мыслящей способности имманентными методами и средствами.

Но ум – не роскошь, а «гигиена духовного здоровья, столь же необходимого для жизни, как и здоровье физическое», как писал об этом Эвальд Ильенков. Умный человек тот, кто умеет думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, людях, событиях, о фактах, но «судить с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры»! Эту способность Иммануил Кант назвал – проявлять «силу суждения»! «Философия в союзе с психологией, основанной на эксперименте, доказала бесспорно, что ум – это не естественный дар, а результат социально-исторического развития человека, общественно-исторический дар, дар общества индивиду», – заключает Ильенков [4, с. 21]. В этом союзе психологии и философии дидактика обретает методологические и теоретические основания по организации учебного процесса, по развитию культуры мышления и культуры отношений, где осваивается культурный код юным поколением.

Готовые вопросы, без пути к ним ведущего, передача знаний обучающимся от преподавателя в готовом виде без напряжения мысли обуславливают появление «безличностного» образовательного процесса, с одной стороны, и появление в результате этого «субъекта», неспособного самостоятельно мыслить, «субъекта», которому несвойственна самостоятельность суждения, мыслительная самостоятельность. В этих педагогических условиях процесс «усвоения знаний» не является процессом развития способности мыслить. По мнению Гегеля, образование есть путь саморазвертывания духа, проходящего все ступени.

Прозорливый Кант в своей критике рациональной психологии уличает метафизику («исходя из опыта, прийти путем формального умозаключения к противоположным определениям ...») и указывает на то обстоятельство, что «если эта психология должна быть рациональной наукой, то малейшая почерпнутая из восприятия *прибавка*

к всеобщему представлению самосознания превратила бы эту науку в эмпирическую и тем самым нарушила бы ее рациональную чистоту и независимость от всякого опыта» [5, с. 876]. В этих условиях господствует представление, **но простое представление «лишено всякого содержания».**

Педагогический опыт философа свидетельствует о постановке им проблемы низкого уровня образования подготовки в гимназии при поступлении в университет, что, по мнению Гегеля, связано со структурой самой подготовки. Им была предложена учебная дисциплина «Эмпирическая психология», включающая изучение ощущения, восприятия, представления и иных свойств сознания с той целью, чтобы гимназисты научились различать образы, представления и мысли. Главным же предметом гимназического образования философ считает «Начальные основы логики», потому как «польза логики для субъекта определяется тем, насколько она развивает ум, направляя его на достижение других целей» [6]. Как совершается переход к мышлению и какова органическая связь памяти и мышления? По этому поводу Гегель отмечает: «Память как таковая сама есть только внешний способ, односторонний момент *существования* мышления. Переход к мышлению есть для нас или в себе *тождество разума и способа существования*; это тождество обуславливает то, что **разум начинает существовать теперь в субъекте как его деятельность.** Эта деятельность есть мышления» (выделено мной. – Т. И.) [7, с. 306].

Если современное образование более всего делает ставку на задействование памяти, то постижение содержания идет односторонне, а значит и развития мышления – понимания – не происходит. Этим можем объяснить, что понимание как первый качественный уровень обучения игнорируется; и тогда в результате – формальные знания студентов, потому как усвоение содержания без осознания, осмысления и способности к обобщению не представляется возможным. А это в свою очередь актуализирует проблему нравственности. По этому поводу Гегель, полагая, что **понятие свобода «в сущности, имеет значение только как мышление; путь, по которому воля превращает себя в объективный дух,** состоит в том, чтобы поднять себя до *мыслящей воли*, дать себе такое содержание, которое она может иметь лишь как сама себя мыслящая»; и тут же уточняет в примечании, что «*истинная свобода как нравственность* есть то, что воля в качестве своих целей имеет не субъективные, т. е. своекорыстные, интересы, но всеобщее содержание. Такое содержание существует, однако, только в мышлении и посредством мышления. Было бы абсурдом

желать исключить мышление из нравственности, религиозности, области права и т. д.» [7, с. 312]. Как же эти суждения философа актуальны и современны относительно образования XXI века! *Развитие мышления выступает как основа нравственности, мыслящей воли!* А потому Гегель рассматривает идею познания как идею истинного и идею блага, где суть идеи истинного заключена в аналитическом и синтетическом познании. Так, если дефиниция еще не развитое понятие и опирается на некоторые определения чувственного наличного бытия или представления, то задача познания на стадии членения состоит в том, «чтобы, с одной стороны, упорядочить найденное в эмпирическом материале особенное, а с другой – посредством сравнения найти и его всеобщие определения», то есть необходимо найти многообразные основания членения на виды, что позволит исчерпать определенность понятия. Этот механизм направлен на разрешение проблемы понятия в процессе познания, где игнорирование членения допускает огромное количество видов, что безразлично для определённости понятия и что, по мнению Гегеля, представляет «игру произвола». Не эта ли проблема свойственна многим педагогическим исследованиям, обнаруживающим огромное количество способов обучения и типов педагогов, что не меняет дела и не влияет на преобразования учебного процесса.

Как свидетельствуют нами проведенные исследования, выявление основания членения представляет сложнейшую операцию познания для студентов и от того, каким образом осуществляется выявление признаков (оснований деления), зависит классификация и определенность понятия. Выявление оснований деления и характеристика видов мышления обуславливают установление в материале связей между содержанием и объемом понятий, выявление противоположностей и конструирование заданий на иной качественной основе. Выявив основания деления понятия на виды, необходимо далее раскрыть каждый вид на основе признака и дойти до термина (неделимого понятия), приведя конкретный пример. Такой подход позволяет познающему разумно действовать с понятием, которое осознано, осмыслено и тогда он способен к обобщениям, изменению предмета. По мнению Г. В. Лобастова, *понятие* развернуто как «*универсальная понимающая способность человека*, наличие которой обеспечивает ему адекватную форму субъектности» [8].

Если дефиниция содержит одну определенность, членение – определенность по отношению к другим определенностям, то в научном положении «предмет познан в его реальности, в условиях и формах

его наличного бытия. Поэтому в научном положении, взятом вместе с дефиницией, представлена *идея, которая есть единство понятия и реальности*» (выделено мной. – Т. И.) [5, с. 911]. Научное положение должно быть доказано.

Опосредствование позволяет осуществить построение связей между членами опосредствования. Потому то «синтетическое познание стремится к постижению того, что есть в понятиях, т.е. к схватыванию многообразия определений в их единстве». Мышление, мыслящая способность человека определяют его бытие и, в то же время, верно и обратное. «Каково понятие, таков и труд». Понимая под абсолютной идеей тождество теоретической и практической идей, Гегель замечает, наряду с противоречивостью, их односторонность, если они рассматриваются отдельно. Понятие выступает как цель нашего знания, метод как способ и как само это знание, «для которого понятие дано не только как предмет, но и как собственное субъективное действие, как орудие и средство познающей деятельности, отличное от нее» [5, с. 934–935]. Познающий субъект, владеющий понятием, обладает «всем существом объективного мира». А это означает, что овладение понятием есть необходимое условие совершения познающей деятельности, необходимое средство становления субъектности.

Кроме того, сложившиеся условия в учебном процессе не учитывают подчас логику познания и природу самого обучающегося, которой свойственна любознательность интеллектуальной силы, т.е. интерес к проблемам, мыслительная состязательность, субъектная активность. В этом контексте недостаток теоретической подготовки педагога обуславливает недостаток практической идеи, то есть разумных преобразований в учебном процессе не происходит и как следствие – субъект мышления в таких условиях не рождается.

Каким образом в процессе познания проявляется познающий субъект? Раскрывая идею познания, Гегель приходит к умозаключению, «познающий субъект в своем понятии обладает всем существом объективного мира; его процесс состоит в полагании для себя конкретного содержания этого мира как тождественного с понятием и, наоборот, в полагании понятия – как тождественного с объективностью» [5, с. 885]. Но если познающий не владеет понятием, то и объективный мир ему не доступен – он не способен устанавливать связи интересующего его предмета с другими предметами. Владение лишь уровнем представлений чувственного характера не обеспечит понимания сути вещей. По Э. В. Ильенкову, мышление как деятельная способность по особому рода преобразованию объектов (не производя

в них реальных изменений и не совершая реальных действий с ними) – идеальная деятельность мышления, которая является условием функционирования социальных структур, воспроизводства социальных связей, сохранения и развития культуры.

Цель познания состоит в том, чтобы обнаружить противоречия и проследить их от начала до конца. Обнаружение противоречий и запускает развитие познающего. Исследуя теорию диалектики как логику, Ильенков полагал, что она и есть теория познания, а «научное мировоззрение, в составе которого нет философии, логики и теории познания, такой же нонсенс, как и «чистая» философия, которая полагает, что она то и есть мировоззрение, взваливая на свои плечи задачу, решение которой под силу только всему комплексу наук» [9, с. 319]. Анализируя проблемы познания, Эвальд Ильенков отмечал: «Не обладая духовным здоровьем, в наши дни очень легко захлебнуться и утонуть в том стремительном потоке информации, которая ежедневно и ежечасно обрушивается на человека со всех сторон» [10, с. 21]. В понимание духовного здоровья, философ вкладывает потребность думать, потребность мыслить и понимать то, что происходит. Если полагать, что проблемы познания связаны с проблемами развития способности мыслить, способности суждения, проблемами творчества, то можно заключить, что процесс познания определяет развитие не только личности, а и общества.

Исследуя проблемы активности познания, философ Г. В. Лобастов рассматривает познание как форму деятельности субъекта, отражающую не предмет в его неподвижности, не абстрактно общие признаки, присущие одновременно всем предметам одного класса, а способы преобразования предметов в практике человека. Тогда в полной мере встает вопрос о дидактических средствах, позволяющих обучающемуся становиться субъектом познания.

Мощнейшее средство развития мыслящей способности обучающегося – противоречие, обнаружение которого запускает путь поиска истины. Способность выдерживать «напряжение противоречий», характерных постигаемому материалу, является показателем культуры ума не только обучающегося, а и преподавателя, его умения мыслить диалектически. Если учебный процесс организуется по репродуктивному варианту, т.е. не предполагает создание педагогических условий, влияющих на становление субъекта деятельности, на развитие субъективности, то эти условия скорее безнравственны. Продуктивный вариант требует организации процесса познания на ключевых принципах: противоречия, деятельностного опосредствования, обрат-



ной связи, системности и пр. Понимая диалектику как развитие мыслящей способности человека через выявление и разрешение противоречий, вытекающих из единства противоположностей, приходим к выводу, что наша Школа не задействует логику познания, саму природу обучающегося, а значит и потенциал диалектики как метода научного познания и как средства преобразования сознания. С одной стороны, метод имманентен постигаемому содержанию, а с другой – научный метод познания порожден этим содержанием.

Исходя из отмеченного, современная дидактическая система претерпевает изменения в плане решения задач познания, присущими им средствами. Если в ходе процесса познания наблюдается разобщенность содержания и формы знания, несоответствие метода постигаемому содержанию, то это приводит к ограниченности отношений как к логической природе знания, так и развитию универсальной способности познающего субъекта – мышлению. Тогда в процессе познания мышление не выступает как опосредствованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в ее существенных свойствах, связях и отношениях. Но тогда и научное знание, теория остаются недоступны для познающего и преобразование действительности и самого обучающегося затруднено. Какой деятельностью в этих условиях занимается обучающийся? Если преобразующее действие направлено на преобразование сознания, общества, природы, то исходные средства этого преобразования с необходимостью должны быть задействованы в учебном процессе. Специфическим средством преобразования сознания является идея (мысль, опережающая действие), общества – отношения, природы – орудия труда. Преобразование сознания как движение от субъективного понятия и субъективной цели к объективной истине предполагает вовлечение в процесс познания (в учебный процесс): ступеней обобщения (языки – науки – философия); межпредметных связей (на уровнях: науки – философия); развитие способности осуществлять анализ понятий и синтез понятий как единство противоположностей; единство формальной логики, диалектической логики и теории познания [2, с. 40]. Такой подход направлен на выявление познавательных средств, обеспечивающих преобразование сознания обучающегося. Полагая, что труд есть целесообразная, опосредствованная, преобразовательная деятельность человека, в этих условиях познающий, открывая понятие, задействует средства, имеющие отношение к теории познания, формальной и диалектической логике. Психолого-педагогический контекст этого умозаключения не только в организа-

ции образовательного процесса и передаче познавательных средств, а и в описании закономерностей, по которым этот процесс развивается. Дидактическая составляющая, как мы полагаем, заключается в выявлении дидактических закономерностей процесса познания и установлении отношений и связей между психологическим и философско-методологическим контекстами исследуемого процесса. А это уже выход за пределы педагогической деятельности, удерживающей только свои специфические особенности, поскольку преобразование как сознания, так и отношений взаимосвязано с развитием культуры и экономическими процессами, потому как природа образовательной деятельности, природа учебного процесса ими и обусловлены.

В своей работе «Диалектическая логика» Э.В. Ильенков, анализируя путь к созданию диалектической логики, отмечает процесс духовного созревания, отмеченный именами представителей немецкой классической философии конца XVIII – начала XIX века: Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля. Так, на основе анализа предшествующих теорий, Кант пришел к выводу, что «диалектика – необходимая форма интеллектуальной деятельности, характерная для мышления, занятого решением высших синтетических задач, построением теории ... Кант, таким образом отнял, по выражению Гегеля, у диалектики ее кажущуюся произвольность и показал абсолютную необходимость для теоретического мышления» [9, с. 78].

В условиях кризиса нравственности, духовности, экономического кризиса противоречия образовательного процесса невозможно разрешить сугубо педагогическими подходами и средствами. Требуется выход за границы сферы образования, поскольку проблемы образования связаны с общечеловеческими проблемами. Классическая философия позволяет выявить, с одной стороны, пути развития образования, развития субъекта познания на основе рефлексии мыслительных форм, научных методов познания, а с другой – ограниченность педагогической деятельности в разрешении ключевых противоречий, свойственных учебному процессу, процессу познания.

Поиск разрешения указанных проблем приводит к созданию дидактической системы, под которой понимается такая организация учебного процесса, при которой на основе научных методов познания, дидактических и психологических закономерностей осуществляется выявление и поиск разрешения противоречий в постигаемом материале, освоение логико-дидактических средств овладения им с целью преобразования предмета, состоящей из четырех компонентов: содержательный, когнитивно-операционный, организационно-

методический, оценочно-регулятивный. Выявленные методологические основания, на наш взгляд, представляют фундамент содержательного и когнитивно-операционального компонентов дидактической системы. Рассмотрение дидактической системы позволит как преподавателю, так и профессионалу в своей области действовать разумно и на перспективу. Содержательный компонент (предметно-содержательный) требует не только отбора материала в соответствии с целями и задачами учебной дисциплины, его структурирования, но и выявления той методической формы, которая имманентна содержанию постигаемого, а следовательно, выявления ключевых противоречий, свойственных развитию рассматриваемой системы понятий, удерживая исторический и логический аспекты предметного знания. Методическая форма влияет на процесс познания и является, с одной стороны, средством разрешения ключевых противоречий образования, а с другой – средством развития личности, призванной обеспечить воспроизведение и сотворение культуры [11].

Когнитивно-операциональный компонент направлен на работу с понятием: анализ и синтез понятий, выявление качественных и количественных характеристик понятия (раскрытие по содержанию и объему); формулирование суждений и умозаключений при выполнении заданий; выведение нового знания путем разрешения противоречий; конструирование проблемных вопросов [12]. Особое значение в реализации этого компонента дидактической системы – функциям интеллектуального труда, где первая функция – логическая или иначе теоретическая запускает мыслительный процесс. Вторая функция – практическая (исполнительская) выполняет то, что намечено мышлением. Управленческая функция представляет синтез теоретической и практической составляющих, осуществляя корректировку, контроль, оценивание полученных промежуточных и итоговых результатов. Однако если обыденные представления не перерабатываются в форму понятия, то не образуется связи знания с пониманием [13, с. 403]. Где понимание – первый качественный уровень обучения, предусматривающий осознание, осмысление и обобщение предметного материала, т.е. развитие мышления.

Организационно-методический компонент дидактической системы предусматривает оптимальный выбор форм организации в процессе познания и форм общения, в связи с этим этот компонент может иметь название как организационно-коммуникативный. Задействование форм труда, как и в экономике, обеспечит содержательные коммуникации и постижение глубины предмета. Формы труда: индиви-

дуальный труд – простая кооперация – сложная кооперация обеспечат вовлечение познающего в сотрудничество с другими на основе выполненного индивидуально задания и сформированных суждений.

Оценочно-регулятивный компонент системы предусматривает определение критериальных признаков сформированности мышления, оценку и самооценку усвоенных знаний, умений, навыков. На этом этапе идет формирование внешнего и внутреннего побудительного мотивов познавательной деятельности. Рассмотрение этого компонента выявляет построение отношений в учебном процессе, где на основе реализации дидактической системы происходит мыслительная состоятельность, запускается механизм перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным. В этих условиях преподаватель – субъект педагогической деятельности, владеющий научными методами познания, психолого-дидактическими закономерностями и дидактическими средствами познания, способный реализовать дидактическую систему по развитию субъекта познания, субъекта деятельности. У обучающегося в этих условиях формируется внутренний мотив, обуславливающий мыслительную активность.

Средства познания, сосредоточенные в формальной и диалектической логике, представляют мощнейшие ключи к познанию мира и открытиям для обучающихся, наконец, открытия себя для них самих, своей мыслящей способности, самостоятельности суждения. Невозможно научить, не овладев средствами познания, имманентным содержанием, если сам преподаватель ими не владеет. В каком случае деятельность становится сознательной? Какие проблемы еще должны возникнуть, чтобы диалектика стала стрелой в процессе познания, «дейтельной формой». Ильенков убедительно доказывает на основе исследований, что до тех пор, пока диалектику рассматривают как орудие доказательства заранее принятого тезиса, она так и останется чем-то «несущественным», – вот тут-то и проявляется преподаватель-педант, о котором в его текстах изложен весьма критичный взгляд. Однако заметим, если «господствующие силы не заинтересованы в уме, под видом ума будет формироваться безумие, под видом личности – безликость» [8, с. 208].

Дидактические средства познания, основанные на формальной и диалектической логике, научные методы познания, имманентные предметному содержанию, проблемные вопросы позволят изменить ситуацию, если Логика займет достойное место в учебном процессе, а классическая философия и ее освоение запустят процесс развития самой мысли, движение понятий от их возникновения. При этих

условиях можем говорить о субъекте познания, субъекте деятельности, способном удерживать реальное и идеальное содержание деятельности, вовлеченном в процесс познания с помощью дидактических средств, способном получать субъективно новые результаты, где энергия предметной деятельности позволит проявить субъективность.

### **Библиографические ссылки**

1. Ильенков Э. В. Дидактика и диалектика // Вопросы философии. № 2. 1974.
2. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) : монография. Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2002.
3. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1987. 416 с.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М. : Мысль, 1998. 1072 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. М. : Мысль, 1970. Т. 1. Наука логики. 500 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа / отв. ред. Е. П. Ситковский ; ред. коллегия: Б. М. Кедров и др. М. : Мысль, 1977. 471 с.
8. Лобастов Г. В. Философия как деятельная форма сознания. М. : НП ИД «Русская панорама», 2018. 262 с.
9. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
10. Ильенков Э. В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. М. : Политиздат, 1979. С. 122–143.
11. Ищенко Т. Н. Философско-методологические основания методической формы, отвечающей вызовам времени // Научное мнение. Психолого-педагогические и юридические науки : научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. СПб, 2015. № 4. С. 39–47.
12. Ищенко Т. Н. Проблемный вопрос как интеллектуальное средство познания // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 92–101.
13. Лобастов Г. В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М. : Русская панорама, 2012. 560 с.

## 2.4. ДВЕ ПАРАДИГМЫ ГЕНЕЗИСА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

*В. О. Мухин*

Наука, как и любая другая сфера общественной жизни, является партийной. Наиболее наглядно это видно в психологии при решении одного из старейших и наиболее животрепещущих вопросов об источнике формирования личности и субъектности. По сути, вопрос стоит следующим образом: откуда возникают в человеке специфически человеческие высшие психические функции. В зависимости от изначальной точки отсчета кардинально меняется и интерпретация тех или иных процессов. В своей статье «Психика человека под „лупой времени“» Э. В. Ильенков обозначает эти два подхода в качестве педагогики, в которой суть понимания психики заключается и резюмируется в понятии «интериоризации» (или, иными словами, концепция деятельностного подхода), и педагогики, суть которой заключается в понятии «раскрытия», развертывания, «экстериоризации».

Точно такую же границу проводит и Н. Е. Веракса, когда пишет: «Существует два взгляда на понимание детского развития. Первый взгляд характеризуется тем, что подчеркивается культурная сущность человека. В этом случае ребенок рассматривается как существо, которое не владеет культурой и перед которым стоит задача ее освоения. Другой взгляд на ребенка заключается в том, что он понимается как человек, обладающий бесконечными, безграничными возможностями. Тогда задача, которая встает перед взрослым, состоит в том, чтобы обеспечить реализацию детских возможностей. Реализация возможностей предполагает выход за пределы зоны ближайшего развития, поскольку они безграничны. Для этого необходимо другое пространство, ориентированное на новые, еще не существующие формы культуры. Мы назвали его пространством детской реализации. В нем ведущая роль принадлежит ребенку. Это пространство противоположно по своему значению зоне ближайшего развития, в которой происходит освоение старой нормы, т.е. уподобление ребенка культуре; наоборот, в пространстве реализации – создании нового, где взрослый помогает ребенку реализовать его замысел, культура уподобляется ребенку» [4].

Согласно деятельностному подходу, как замечает Э. В. Ильенков, вся суть заключается в том, что «все без исключения специфически человеческие психические функции (а потому и обеспечивающие их физиологические, нейродинамические механизмы) суть по генези-

су и по существу своему «интериоризированные» способы и формы внешней – чувственно-предметной – деятельности человека как социального существа» [1]. Иными словами – все высшие формы человеческой психической деятельности суть результат воспитания в самом широком смысле слова, и в них нет ничего врожденного или генетически наследуемого. Человек – это, в прямом смысле, продукт деятельности общества. Соответственно, сознательное преобразование общества является не столько возможным, сколько необходимым для реализации принципа «свободное развитие каждого, как условие для свободного развития всех».

При другом подходе высшие психические функции заключены «уже в генетически наследуемых структурах мозга, в его морфологии», то есть они даются априорно, а внешняя среда может только в лучшем случае играть роль «„внешнего условия“, благоприятствующего, или, напротив, препятствующего ее спонтанному, изнутри диктуемому „раскрытию“, разворачиванию, „экстериоризации“» [1]. Любое влияние извне на «спонтанное развитие» расценивается, при данном подходе, как «деформация личности». Личность при данном подходе как бы уже дана априорно и, сталкиваясь с окружающей действительностью, претерпевает деформации, изменения. И задача педагога и общества – просто создавать благоприятные условия для свободного развития, не ограничивая ребенка в свободе действия. Педагог не должен «вести» ребенка, а наоборот, должен за ним следовать. В этом случае ни о каком воспитании человека и уж тем более ни о каком сознательном преобразовании общества речи быть не может.

И действительно, данные подходы, получившиеся из совершенно разных оснований, «бьются» между собой до сих пор. Противники концепции деятельностного подхода бьют, как правило, всегда в одну и ту же цель. Одним из пунктов, за который всегда цепляются сторонники «экстериоризации», это «искусственность» формирования психики и отсутствие эмпирических примеров, когда можно было бы увидеть в лабораторных условиях строго контролируемое развитие человека. То есть нет примеров, когда из случайного младенца целенаправленно взращивали бы гения в физике, который любил бы брокколи, но не любил бы сгущенку. Соответственно, любое отклонение развития человека от заранее составленного шаблона свидетельствовало бы в пользу того, что педагог не является всемогущим демиургом, способным слепить из человека, как из глины, все, что его душе угодно, невзирая на физиологические ограничения, а значит, можно упрекать в пренебрежении к природным задаткам и т.д. Так, напри-

мер, в конференции, посвященной «фальсификациям» загорского эксперимента, сторонники «экстериоризации» упрекают Э. В. Ильенкова в «социологизаторстве» и пренебрежении к личным задаткам. Соответственно, ставя вопрос таким образом, они требуют предъявить им кристально чистый образчик такого воспитания, который был бы выращен в стерильных лабораторных условиях, чтобы можно было однозначно заявить, что да, человек действительно полностью сформирован только педагогом. Или, например, Н. Е. Веракса в своей статье противопоставляет концепции «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского свою концепцию «пространство детской реализации» [4]. И точно также педагогическая линия Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и т.д. упрекается в том, что она не видит в ребенке субъекта, а воспринимает его строго как объект воздействия для педагога, и «само мышление ребенка приобретает репродуктивный характер»: «Фактически, зона ближайшего развития выступает как место, в котором происходит встреча первичной и идеальной формы. Как следует из вышеизложенного, ведущая роль в этом процессе организации зоны ближайшего развития – принадлежит взрослому. Именно он отбирает культурные образцы, показывает способы действия с ними и контролирует результаты их освоения. У Л. С. Выготского этот процесс характеризуется как особая форма образования, которая ведет за собой развитие – развивающее обучение. Этот процесс, учитывая все, сказанное выше, со стороны культуры нельзя назвать творческим, поскольку его результат заведомо задан культурой» [4].

Исходя из этого становится понятен и сильный акцент в критике Загорского эксперимента, заключающийся в том, что четверо выдающихся выпускников поступили туда «не с нуля», и отсутствуют примеры других слепоглухих людей, которые бы достигли высот этой знаменитой четверки. По сути риторический вопрос, который задает Ю. В. Пуцаев на страницах «Вопросов философии»: «назовите, пожалуйста, поименно других детей, чье формирование научно наблюдали в Загорском доме как раз «с нуля» и до самого «верха». Но другие имена вообще не звучат в этом контексте. Интересно, почему?» [3] – означает, мол, «вот видите, если не дано освоить «вершины», то тут вам никакой педагог не поможет. Добиться «верха» можно только если вам это дано изначально». В связи с этим понятен интерес Э. В. Ильенкова к эксперименту А. И. Мещерякова. Поэтому отчасти можно согласиться с критикой Ю. В. Пуцаевым Ильенкова в том плане, что Эвальд Васильевич зачем-то начал «играть по правилам»



позитивистов, пытаясь отстоять свою точку зрения, опираясь на эксперимент. Главная проблема того, чтобы поставить окончательную точку в данном споре о социальном и врожденном при помощи эксперимента, заключается в том, что невозможно поставить такой эксперимент хотя бы из человеческих, гуманистических соображений. И вполне закономерно противники концепции деятельностного подхода бьют именно в Загорский эксперимент. При этом используется та же самая методология, как и у критиков диалектики, когда под предлогом критики примеров с кипящим чайником и отрицания отрицания пшеницы, по сути, критикуется вся диалектика целиком. Иными словами, под предлогом избавления от искажений и неточностей (что, конечно, необходимо и приветствуется) идет попытка пересмотра и ревизии самой методологической основы.

Но существуют исследования из смежных областей, которые, к сожалению, также не защищены от возможности различного трактования. Так, знаменитые психологи Гарри и Маргарет Харлоу из лаборатории по изучению поведения приматов (Висконсинский университет) проводили опыты, которые многими критиковались за жестокость по отношению к подопытным. В противовес психоаналитической концепции либидо исследования показали, что формирование у макак-резусов поведенческих навыков, завершающихся способностью к «нормальному спариванию», требует активных воздействий «определенных факторов внешней среды», а также, что факторы эти имеют «социальный характер», и исключение этих социальных факторов приводит к «грубой инвалидизации особи».

Изначально ученые изучали процесс обучения, для чего изолировали молодых обезьян, чтобы исключить влияние взрослых на формирование навыков. В результате было замечено, что чем дольше животное находилось в изоляции, тем больше животное становилось инвалидом. Так, например, если обезьяна находилась в изоляции в течение 3 месяцев, то у неё, несмотря на признаки эмоционального расстройства, получалось все же адаптироваться к жизни среди так называемой «контрольной группы» [9]. Но если обезьяна провела в изоляции более 6 месяцев, то она уже не могла реабилитироваться до конца жизни. Такие обезьяны показывали признаки глубокого психического расстройства: они сидели, сжавшись в комок, обхватив себя руками и раскачиваясь, полностью уйдя в себя [9].

Здесь можно возразить, что это, наоборот, подтверждение того, что ученые просто вмешались в естественный процесс. Мол, у обезьян, как у всех стайных животных, помимо потребности в еде, воде и

размножении есть потребность в общении. И точно так же, как если обезьяну не кормить, и она умрет физически, то при отсутствии общения она умирает эмоционально. Более того, расстройства, полученные вследствие неудовлетворения внутренних потребностей, вроде бы как раз говорят в пользу концепции психоанализа.

Но есть одно но – у тех же обезьян, которые более длительное время находились в изоляции (12 месяцев) наблюдалось следующее: у них полностью отсутствовали какие бы то ни было зачатки игровой активности (или, иными словами, отсутствие «познавательного инстинкта»), они не могли дать физический отпор другим обезьянам (просто-напросто даже не предпринимали попыток защищаться, то есть отсутствовал «инстинкт самосохранения») и, помимо этого, отсутствовал «сексуальный инстинкт» (в «контрольной группе» наблюдалась частая и регулярная мастурбация, а у «изолянтов» она практически отсутствовала) [9].

Помимо этого, ученые практиковали и частичную изоляцию: животные отсаживались в другие клетки, могли видеть и слушать своих сородичей, но у них не было с ними общения. У таких обезьян точно так же наблюдалось нарушение полового поведения. Они просто-напросто отказывались спариваться. И когда таких особей всё же удавалось оплодотворить искусственно, они впоследствии либо просто игнорировали своих детей, либо убивали их. То есть у них просто отсутствовал «материнский инстинкт» [10].

Казалось бы, созданы идеальные условия для того, чтобы наблюдать «спонтанное развитие» заложенных в животное программ, желаний и стремлений. Если бы оно так происходило, то все эти «природные инстинкты», такие как: «инстинкт размножения», «инстинкт самосохранения» и «материнский инстинкт» – работали бы так же, как у морских черепах, которые, вылупляясь, начинают инстинктивно ползти к морю, ориентируясь на свет звезд и луны. И неважно, что это свет фонарей и вместо жизни в море их ждет смерть на оживленной автомобильной трассе или в канализации. Но нет, даже у макак-резусов в отрыве от их «социума» не то, что развития не происходит, а даже не зарождаются эти «инстинкты». Нечего говорить и об «ориентировочно-поисковой деятельности», которая, как утверждает, «по природе» свойственна всем приматам, в том числе и человеку. Наоборот, получается ровно то, о чем писал Э. В. Ильенков: при наличии «нормальной физиологии» перед нами находится организм в овощном состоянии [2]. Получается, что источник этих «инстинк-

тов» находится вне самих обезьян, они им «прививаются» во время нахождения в «социуме».

Так же косвенно касается вопроса становления личности и знаменитый документальный фильм четы Робертсон «Джон» 1969 года, где они в порядке эксперимента наблюдают за 18-месячным малышом Джоном, который был оставлен своей матерью на 9 дней в круглосуточных яслях на время вторых родов. Все 9 дней чета Робертсонов снимала малыша на камеру не вмешиваясь. Казалось бы, в яслях были все условия для комфортного пребывания. Мальчика кормили, мыли, в его распоряжении была детская комната, полная игрушек, каждый вечер его навещал отец. Но в результате по истечении 9 дней можно увидеть, как Джон из милого и общительного малыша вначале стал типичным «проблемным ребенком на детской площадке», который капризами и истерикой пытался добиться своего, а потом и вовсе впал в апатию, практически ничего не ел и все время проводил в объятиях большого мишки, укутываясь своим одеялом.

Как подчеркивают авторы фильма, Джон рос в условиях, совершенно отличных от ясельных: «У него чудесная мама, она очень любит Джона, у них теплые отношения, и Джон отлично проводит время рядом с ней. Малышу ещё никогда не приходилось оставаться без матери». При этом авторы фильма несколько раз акцентировали внимание на том, что специфика организации ухода в яслях такова, что няни работают посменно и нет практики индивидуального ухода. Дети же, которые прожили в этих яслях большую часть своей жизни, «уже знают, как защитить себя, и как получить то, что они хотят. Малыши находятся в ситуации, где ухаживающие за ними сестры все время меняются. Им приходится постоянно быть в общей, достаточно шумной группе. <...> К Джону подходит девочка и отнимает его игрушку. Мальчик из семьи никогда не имел дела с агрессивными детьми. Он растерян и не знает, что ему делать, чтобы вернуть свою игрушку».

Мальчику хочется внимания, поэтому на второй день он просто сидит рядом с няней, пока та возится с другими детьми, и ждет своей очереди. Но «сестры уделяют свое внимание более требовательным детям, таким, как Мартин, а тихие дети остаются предоставленными сами себе. Мартин находится в Доме малютки уже целый год. Он уже хорошо знает, как вести себя, чтобы получить то, что ему нужно. Джону очень хочется внимания сестры Мэри, но он снова и снова остается незамеченным».

На третий день Джон уже выглядит подавленным. В группу приходит новая няня, Джон опять безуспешно пытается получить ее

внимание и в результате «отправляется на поиски того, кто может позаботиться о нем. Малыш подходит к большому медведю, пытается обнять его, прикладывает к его носу губами. Внутри Джона растет чувство растерянности и тревоги. Он все чаще и чаще сосет пальчик, прижимаясь к своему новому другу».

На четвертый день ночью Джону стало плохо, но доктор не обнаружил ничего серьезного. Он вновь старается привлечь внимание нянь и опять же оказывается не способным конкурировать с другими детьми. Во время обеда мальчик отказывается от еды и, более не в силах сдерживаться, начинает громко плакать. Только этот плач позволяет на какое-то время получить желаемое. Но опять же, только на время. Няня вынуждена переключиться на других детей. Мальчик пытается получить внимание других сестер, но, потерпев неудачу, «уходит в угол, и тихо сидит там один. Джон ничего не съел на завтрак и обед. На ужин он снова отказывается от еды. Перед сном мальчик очень сильно плачет».

На пятый день благодаря сильному плачу и очевидно плохому состоянию ему удается получить внимание няни и «Джон не желает слезать с ее рук. Заметно, что ему плохо даже у нее на руках. Сидя на коленях у Мэри, он все время сосет пальчик, безучастно глядя в одну точку».

На шестой день Джон, уже как обычно, идет к новой сестре вместе с большим мягким медведем, но «новая сестра недооценивает тяжелое состояние Джона, хотя он плачет не переставая. Нельзя сказать, что сестра не добра к детям, но ежедневная рутина не дает ей уделить Джону достаточно внимания. Джон долго-долго стоит у двери и горько плачет. Джон начинает протестовать: кричит, скидывает вещи со столика. А потом берет свое одеяльце и уходит в угол. В этот день он снова ничего не ест. Все попытки накормить его безуспешны».

На седьмой день «Джон не хочет играть. Он не хочет есть. Нет никого, с кем он мог бы быть рядом. Мальчик тихо лежит на полу посреди группы. В обед Джон сбрасывает на пол тарелку с едой и уходит. Плачущий и слабый Джон уже не пытается получить внимание сестры. Смирившись с тем, что не получит его, он снова и снова обнимает медведя и накрывается своим домашним одеяльцем. Он сидит на полу один и плачет, закрывая лицо руками.»

На восьмой день «Джон в апатии. Он лежит на медведе, не реагируя на действия других детей. <...> Джон постоянно плакал в последние дни и ничего не ел. Он очень ослаб. Сестры меняются. Но Джону, похоже, уже все равно. Сестра пытается утешить Джона,

но вокруг слишком много детей, и они не позволяют ей быть с ним. Джон уже не обращает внимания ни на что. Он сидит на коленях у сестры, прижимается к ней и сосет пальчик. Каждый раз, когда подходит кто-то из детей, Джон начинает горько плакать. Джон голоден. Он сидит за столом, но не может поесть – он слишком расстроен. Приходит отец. Он пытается накормить Джона, но его приход не облегчает состояние мальчика. Джон берет хлеб, но из-за рыданий не может откусить даже кусочек».

Интересным на наш взгляд моментом тут является то, что ни отец Джона, ни мать, ни даже няни толком не понимали, с чем связано ухудшение состояния Джона. В первую голову няни искали причину в физической болезни. И только после того, как этот фильм вышел и произвел эффект разорвавшейся бомбы, подобные учреждения начали переформатировать. Если почитать комментарии, то можно увидеть массу упреков в сторону отца, мол, неужели он не видит, как малышу плохо, и почему не заберет домой. Но в том-то и дело, что внешне, если не знать про теорию «привязанности», все выглядит более чем хорошо. У Джона там есть все условия, его там кормят, поят, моют, одевают, укладывают спать. Там целая игровая комната, куча детей, заботливый персонал. Плюс отец же его не бросает насовсем. Он каждый день приходит и общается с сыном. А то, что Джон порывается с ним уйти – разве у вас такого не было, что вы ребенка оставляете в садике, он поначалу не хочет там оставаться, плачет и просит забрать его домой, зато уже вечером его оттуда не вытащишь? Дети постоянно по разным поводам плачут и устраивают истерики, разве не так? А заботливые родственники ведь всегда подскажут, что не надо ему потакать, так как иначе он сядет на шею.

Можно возразить, мол, у ребенка есть естественные потребности, которые не удовлетворяются, и поэтому он находится в таком стрессе. Мол, это свидетельствует лишь о том, что был допущен отход от нормы. Никто ведь не отрицает влияние среды. Разговор лишь о том, как личность формируется. Понятное дело, что, если человека поместить в нечеловеческие условия, то психика может сломаться. Так и тут – ребенка поместили в ненормальные для него условия и поэтому она начала страдать.

Но возникает закономерный вопрос: а что это за норма такая, которая до сих пор считается чуть ли не маргинальным течением? Давно ли разнообразные «эксперты» по грудному вскармливанию и старшее поколение перестали советовать мамам для отлучения от груди покинуть ребенка на несколько дней? Давно ли педиатры

перестали говорить, что в вопросах режима кормления надо обращать внимание не на плач ребенка, а на циферблат часов? Давно ли перестали считать, что не надо носить ребенка на руках, дабы он не привык к рукам? Давно ли перестало практиковаться самостоятельное засыпание в раннем возрасте, когда один из методов – «дать ребенку проораться», чтобы он уснул, а другой – подсунуть ему «мамозаменитель» в виде соски и того же плюшевого мишки?

Ведь в том-то и дело, что в документальном фильме не раз подчеркивалось, что у других детей подобного стресса нет. Они «выросли» в таких условиях, и в рамках таких условий, как отмечалось авторами, создается ощущение, что у них нет какой-либо привязанности к отдельной няне. Такие дети уже с пеленок привыкли к тому, что все вокруг конкуренты, и если хочешь добиться своего, то надо быть наглее окружающих. И разве не такая модель культивируется в современном обществе? Нельзя ли сказать, что именно такие условия и формируют человека, подходящего под современные реалии?

Иными словами – мы видим, как подтверждается тезис Л. С. Выготского о том, что нельзя отрывать потребности от способа их удовлетворения. Да, у маленьких детей есть определенные потребности и, как замечалось авторами документального фильма, главная проблема была в том, что не было одного взрослого, который был бы рядом с мальчиком. Сама форма удовлетворения потребности и влияет на дальнейшее формирование личности. По Джону можно было видеть, как он из милого ребенка через несколько дней превратился в типичного «капризного ребенка с детской площадки».

Эту же тему изучал и упомянутый выше Г. Харлоу, когда помещал обезьян в клетку с двумя «суррогатными матерями» [11]. Одна была «кормящая» и сделанная из проволоки. У второй не было «функции кормления», но она была сделана из мягкой тряпки. В результате у детенышей формировалась привязанность именно к «тряпичной маме» [11]. Вся эта история с двумя мамами была призвана показать, что первоначальную роль при формировании взаимоотношения «мать-дитя» выполняют не функции «кормления и насыщения», а именно тактильный контакт и чувство защищенности [11]. Но побочно начали всплывать и другие интересные детали. Например, когда малыш оказывался в незнакомой комнате, где была «кормящая мать», то у детеныша «поисково-ориентировочный инстинкт» не запускаться совсем. Детеныши просто забивались в угол. Но если в незнакомой комнате появлялась «заботливая мать», то малыши вначале

бежали к ней, чтобы успокоится, а затем начинали с интересом изучать окружение [Там же].

Казалось бы – триумф, ведь это и без того грандиозное открытие. Оказывается, для развития как такового и запуска «естественного» «поисково-ориентировочного инстинкта», даже обезьянам недостаточно только удовлетворения базовых потребностей. Им ещё нужен тактильный контакт. После того, как этих «искусственников» поместили к другим обезьянам, было замечено, что они все равно были не совсем «нормальными». В дальнейшем было отмечено, что выращенные искусственными матерями детеныши точно так же страдают эмоциональными нарушениями [10]. Когда их выпускали из клеток, чтобы они могли поиграть друг с другом и образовать пары, они проявляли агрессию и «антисоциальное» поведение: они либо нападали на других обезьян, либо причиняли вред самим себе. Кроме этого отмечалось, что детенышам для нормального развития недостаточно просто тактильного контакта. Настоящая мать, в отличие от суррогатной, «прививала» им «правила поведения» с другими.

По сути, даже тот факт, что все 4 воспитанника поступили к А. И. Мещерякову не «с нуля», кардинально ничего не меняет. Это всего лишь сдвигает вопрос о происхождении психики на более ранний возраст. Возникает вопрос: а какая может быть совместно-разделенная деятельность, например, с младенцем? Но в том-то и соль, что ребенок, как только он рождается, практически ничего не может делать сам. Во всем ему помогают родители. Так, ребенок не умеет самостоятельно успокаиваться и засыпать (отсюда прорва экспертов по сну и прочих желающих поспекулировать на проблеме). Он не может самостоятельно правильно брать грудь матери (этому нужно учиться, и на этот случай тоже существует легион экспертов), у малышей постоянно проблемы с пищеварением и походом в туалет. И это мы ещё не дошли до момента, когда ребенок хотя бы переворачиваться начнет. Иными словами – в течение всего первого периода жизни ему во всем помогает взрослый. Это и есть та самая совместно-разделенная деятельность взрослого и ребенка.

Но и это ещё не все. Ребенок в момент рождения уже является «продуктом труда» десятков, если не сотен, человек. Даже если допустить, что талант обуславливается генетикой или другими природными особенностями, то достаточно малейшей ошибки врача-гинеколога, родителей или акушерки, чтобы ребенок стал инвалидом. Плюс, когда ребенок рождается, он обладает «не нулевым опытом». У него уже есть опыт нахождения в утробе, где, в частности, в зави-

симости от рациона матери у него могут формироваться вкусовые предпочтения. Практически все советы по укладыванию ребенка в первые месяцы жизни фактически сводятся к тому, чтобы воспроизвести утробные условия. И все, что делают родители в первые месяцы жизни – помогают ребенку научиться взаимодействовать и обращаться со своим телом. То есть первый предмет, который ребенок опредмечивает – это он сам. И вот по этому контуру и происходит совместное движение взрослого и ребенка. И поскольку совместное движение осуществляется по контуру одного и того же предмета, именно тут и появляется то самое «мистическое» взаимопонимание между матерью и ребенком. Можно сказать, что ровно такое же понимание легко возникает в первые же недели и между отцом и ребенком в том случае, если отец включается в процесс совместной деятельности. И при этом нельзя сказать, что родители «искусственно» формируют у ребенка, например, навык засыпания. Искусственно – это когда пишут, мол: при кормлении ребенка не ориентируйтесь на крик ребенка, а смотрите на стрелки часов! И вот тогда у ребенка выработается режим питания и просить есть он будет по часам. Но ведь это бихевиористский подход, а не Л. С. Выготского! Наоборот, с позиции деятельностного подхода, родитель как бы должен, с одной стороны, «опуститься» на уровень ребенка, а с другой – помогать ему осваивать новые навыки и переходить на «другой этап». То есть родитель, фактически, и находится в той самой «зоне ближайшего развития».

Та же самая картина наблюдается и с детьми-инвалидами, у которых затруднена какая-либо форма общения вследствие недуга, например, афазии. Как пример возьмем ребенка, для которого в силу тех или иных причин недоступна ни одна форма коммуникации (ни текстовая, ни вербальная, ни жестовая), то есть, нет никаких возможностей ему передать «значение». И если мы понимаем под общением только вербальную коммуникацию, обмен словами и т.д., то взаимопонимание с таким ребенком невозможно в принципе. Но при этом «общение» и понимание до определенного уровня с ним всё-таки возможны. За счет чего? За счет общей деятельности. Именно за счет того, что мы с ним движемся по контуру одного и того же предмета, у нас с ним один и тот же контур, вернее даже сказать, он для нас общий. И это, в свою очередь, подводит нас к пониманию общения не только как к «обмену знаками и значениями», но как к процессу совместно-разделенной деятельности. Иными словами – общение должно пониматься именно как *der Verkeer*.



Данный момент крайне выпукло подчеркивает Л. С. Выготский в своей книге «Мышление и речь», когда пишет «Разговор без действия – непонятен» [6, с. 87]. Речь идет о концепции «эгоцентрической речи» у Ж. Пиаже, которая выступает «промежуточным звеном» между «аутистической мыслью» и «рациональной». Ж. Пиаже, как отмечает советский психолог, утверждает, что «дети не понимают вербальную мысль и самый язык друг друга» [6, с. 87]. На это Л. С. Выготский замечает, что «это представление, что все обучение логической мысли возникает из чистого понимания вербальной мысли, независимой от действия, и лежит в основе открытого Пиаже факта детского непонимания. Казалось бы, сам Пиаже красноречиво показал в своей книге, что логика действия предшествует логике мышления. Однако мышление все же рассматривается им как совершенно оторванная от действительности деятельность. Но так как основной функцией мышления является познание и отражение действительности, то, естественно, рассматриваемое вне действительности, это мышление становится движением фантомов, парадом мертвенных бредовых фигур, хороводом теней, но не реальным, содержательным мышлением ребенка» [6, с. 88].

Почему у Ж. Пиаже мышление превращается в «парад мертвых, бредовых фигур»? Происходит это вследствие того, что «Пиаже заимствует у Фрейда не только его положение, что принцип удовольствия предшествует принципу реальности, но вместе с ним и всю метафизику принципа удовольствия, который превращается из служебного и биологически подчиненного момента в какое-то самостоятельное витальное начало, в *primum movens* – в перводвигателя всего психологического развития» [6, с. 69].

И действительно, если мы обратимся к самой теории психоанализа и её основам, то её методологию узнать не трудно. З. Фрейд, продолжая философскую линию, которая видит основание для всего нашего познания в «эмпирии», и которая идет от епископа Дж. Беркли, считает душу (сознание) другого человека «удобным допущением», так как все, чем мы располагаем – это наши собственные ощущения. Мы ничего не можем сказать об ощущениях другого человека, но «допущение бессознательного также вполне законно, поскольку мы при этом не отступали ни на шаг от нашего обычного, считающегося корректным образа мыслей. Сознание каждому из нас сообщает знание только собственных душевных состояний; то, что и другой человек имеет сознание, является заключением по аналогии на основании воспринятых проявлений и поступков другого для того, чтобы

сделать нам понятным поведение другого. <...> Но и там, где первоначальная склонность к отождествлению устояла перед критическим исследованием, у ближнего – другого человека допущение бессознательного является результатом умозаключения и не соответствует непосредственной уверенности нашего собственного сознания <...> Несмотря на внутреннее сопротивление, метод заключения, направленный против самого себя, ведет не к открытию бессознательного, а, строго говоря, к допущению другого сознания, соединенного в моем лице с уже известным мне сознанием» [8].

При таком подходе, действительно, все что мы можем сказать о человеке будет так или иначе почерпнуто в нашем собственном опыте. Мы можем о другом человеке, в этом случае, судить только по аналогии со своими душевными состояниями. И не случайно один из столпов психоанализа, описывая свой метод, ссылается на И. Канта. Ещё И. Г. Фихте, критикуя И. Канта, указывал на то, что при его подходе само сознание для него будет «вещью в себе» и будет непознаваемым. «Психоаналитическое допущение бессознательной душевной деятельности кажется нам, с одной стороны, дальнейшим развитием примитивного анимизма, показывающего нам повсюду образы и подобию нашего сознания, а с другой стороны – продолжением корректуры, которую внес в наше понимание внешних восприятий Kant. Подобно тому, как Kant нас предупредил, чтобы мы всегда принимали во внимание субъективную условность нашего восприятия и никогда не считали наше восприятие вполне тождественным с неподдающимся познанию воспринимаемым, так и психоанализ предупреждает нас, чтобы мы не отождествляли восприятие сознания с бессознательным психическим процессом, который является объектом этого сознания» [8].

Касательно самого костяка теории З. Фрейда – влечения (желания), то оно возникает априорно, формируется само по себе «внутри организма», и отличает его от простых «(физиологических), влияющих на психику», то, что «бегством невозможно избавиться от его действия». Как он указывает далее: «Раздражение влечения лучше называть „потребностью“, а то, что удовлетворяет этой потребности, „удовлетворением“. Оно может быть достигнуто только целесообразным (адекватным) изменением источника внутреннего раздражения» [7].

Но при этом, во-первых, влечение «никогда не может быть объектом сознания, им может быть только представление, отражающее в сознании это влечение». Во-вторых, «и в бессознательном влечение может быть отражено не иначе как при помощи представления <...>

Ведь сущность чувства состоит в том, что оно чувствуется, т. е. известно сознанию. Возможность бессознательности совершенно отпадает таким образом для чувств, ощущений и аффектов» [7]. То есть само влечение, то, что определяет человека, является вещью в себе. Как указывает в своей статье «Психика, сознание, бессознательное» Л. С. Выготский, З. Фрейд в отношении этой категории допускает двойственное отношение. С одной стороны, он указывает, что это лишь удобное допущение для построения объяснительной теории. Но, с другой стороны, он с ней оперирует как с реальным фактом [5]. И даже более того, как отмечает сам З. Фрейд: «Изучение источников влечения уже больше не относится к области психологии; хотя происхождение из соматического источника и составляет самый решающий признак влечения, в душевной жизни мы его узнаём только по его целям» [7].

В связи с этим, нет ничего удивительного, что он, как и всё «экстериорное» направление, считает, что «противоположность “Я” – “не-Я” (внешнее) (субъект — объект) рано навязывается каждому живому существу». То есть, человек очень рано понимает, что «оно может успокоить внешние раздражения при помощи мускульных действий». Но вот влечение – это раздражитель уже совершенно другого рода, тут уже недостаточно «мускульных действий», они против «раздражения влечений совершенно беспомощны». И именно этому обстоятельству, по З. Фрейду, мы обязаны развитию «способности к исследованию внешнего мира» [7].

И даже более того – в самом начале жизни «Я» аутоэротично и «не нуждается во внешнем мире» и «отчасти способно удовлетворять на самом себе свои влечения» [7]. И объекты из внешнего мира «Я» получает только «вследствие переживаний влечений к самосохранению» [7]. Иными словами – реальный мир для «Я», по сути, и не нужен. «Я» вынуждено реагировать и приспосабливаться к объектам, с которыми ему приходится встречаться. Но поскольку само «Я» и его влечения уже даны априорно, то внешняя среда может оказывать только определенное влияние на их изменение, но никак не на зарождение. То есть мы видим, что окружающая среда выступает как раз тем самым «внешним условием», которое либо удовлетворяет «потребности» у «Я», либо является «сдерживающим фактом», приводящим к психозам.

Л. С. Выготский спорит с З. Фрейдом опосредованно, через критику концепции эгоистической речи Ж. Пиаже. По сути Л. С. Выготский пишет, что заимствование со стороны Ж. Пиаже идей из психо-

анализа является своего рода «костылем». А необходимость в «костыле» возникла, во-первых, из-за изначально выбранной методологии и непонимания или не знания деятельности «как чувственно предметной деятельности». Главный пункт, в который бьет советский психолог, – это, конечно, пункт о первичности «аутистической» мысли по отношению к «реалистичной». И как отмечает сам Л. С. Выготский: «Действительно, стоит только от общих положений о примате принципа удовольствия, логики мечты и сновидения над реалистической функцией мышления обратиться к рассмотрению реального хода развития мышления в процессе биологической эволюции, чтобы убедиться в том, что первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное, практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды» [6, с. 43]. И более того, Выготский отмечает – если мы допустим, что «мышление возникло в биологическом ряду и развивалось при переходе от низших животных форм к высшим и от высших к человеку как функция самоудовлетворения», то мы сделаем процесс возникновения мышления «биологически необъяснимым» [Там же].

И действительно, откуда берется мышление? Если мы отвечаем, что оно там есть «априорно», то это значит, что мы просто сдвигаем вопрос о зарождении мышления во времени до возникновения самой вещи. То есть вопрос «откуда берется мышление?» превращается в «кто является первоначальным источником для мыслительных форм, которые становятся априорными?». Тут без бога уже не обойтись. Л. С. Выготский же видит в эгоистической речи совершенно противоположную роль. В ней он видит переход от «речи внешней к речи внутренней», и вся схема принимает такой вид: «социальная речь – эгоцентрическая речь – внутренняя речь» [6, с. 65]. И как вывод: «Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному» [6, с. 67]. Л. С. Выготский, следуя принципу монизма, не отрывает потребность от способа её удовлетворения. Наоборот, он их рассматривает в их органическом единстве, так как «приспособления к объективной действительности ради самого приспособления, независимо от потребностей организма или личности, не существует» [6, с. 69]. Для него «отрыв от действительности, который наблюдается в развитом аутистическом мышлении» [Там же], является продуктом более позднего развития.

Именно такие категории как деятельность и практика, отмечает Л. С. Выготский, «позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте, и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления, которая, как другая сторона Луны, остается обычно вне поля зрения наблюдателей» [6, с. 71]. Концепция Ж. Пиаже не предполагает того, что вещь «обрабатывает ум ребенка». Ребенок как бы «непроницаем для опыта». Л. С. Выготский на основании собственных наблюдений и поставленных опытов заключает, что там, «где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка» [6, с. 71]. Как указывает Л. С. Выготский, – у Ж. Пиаже получилась именно такая концепция вследствие попытки «вывести логическое мышление ребенка и его развитие из чистого общения сознаний в полном отрыве от действительности, без всякого учета общественной практики ребенка, направленной на овладение действительностью» [6, с. 87].

Именно в этом пункте как раз и кроется разгадка феномена и основания для понимания людей друг другом. Именно здесь есть опровержение индивидуальному и коллективному солипсизму. Ведь как могут понимать друг друга люди, «непроницаемые для опыта»? По сути никак, они могут только рассуждать о другом человеке по «анalogии», делать «допущение». Л. С. Выготский же говорит, нет, понимание возможно в рамках общей деятельности и приводит пример, как раз с эгоистической речью ребенка, которая непонятна тому, кто не вовлечен с ним в совместную деятельность. Но, если в эту деятельность включиться, то отрывочные и бессвязные фразы, которые берутся как будто бы из самого ребенка и никак не связаны с деятельностью, начинают играть совсем другими красками. Они начинают обретать смысл.

При этом отдельно стоит остановиться на том, что для Л. С. Выготского вещи – это «действительность, но действительность, не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе своей практики» [6, с. 72]. Иными словами, несмотря на все упреки в «репродуктивности» и в «искусственности», Выготский, как все сторонники деятельностного подхода, ни в коем случае не считает ребенка «глиной», которая пассивно воспринимает окружение и меняет свою форму в зависимости от окружения. Нет, ребенок формируется, или даже вернее можно сказать, формирует себя, в процессе практического взаимодействия с вещами. Или, иными словами, именно сам способ удовлетворения ребенком своих потребностей определяет его развитие и становление как личности.

Не претендуя на то, чтобы поставить точку в спорах и дискуссиях касательно вопроса зарождения человеческой психики в целом и Загорского эксперимента в частности, нельзя не отметить, что данные дискуссии являются крайне показательными в плане столкновения двух парадигм, как бы их назвал Т. Кун. Для одних успехи и неудачи – это богатейший эмпирический материал, подлежащий более глубокому изучению и аналитике. Причем именно неудачи, во многом, представляют для развития деятельностного подхода, возможно, даже больший интерес, чем успехи. Другие же видят в неудачах прямое подтверждение несостоятельности деятельностного подхода. И по сути, разрешение данного спора лежит не в плоскости научных диспутов, и не в лабораториях, а в сфере всеобщей общественной практики.

### **Библиографические ссылки**

1. Ильенков Э. В. Психика человека под «лупой времени». Сайт <http://caute.tk>. URL: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/lupa.html>.
2. Ильенков Э. В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Сайт <http://caute.tk>. URL: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/genpers.html>.
3. Пущаев Ю. В. Еще раз о невыученных уроках Загорского эксперимента (ответ А. Д. Майданскому) // Вопросы философии. 2019. № 8. С. 146–157.
4. Веракса Н. Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология 2018. Т. 14. № 2. С. 102–108.
5. Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное. Сайт: <https://www.psyarticles.ru>. URL: [https://www.psy-articles.ru/view\\_post.php?id=60#top](https://www.psy-articles.ru/view_post.php?id=60#top).
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2017.
7. Фрейд З. Влечения и их судьба. Сайт: <https://psychic.ru>. URL: <https://psychic.ru/articles/classic09.htm>.
8. Фрейд З. Бессознательное. Сайт: <https://psychic.ru>. URL: <https://psychic.ru/articles/classic01.htm>.
9. Harlow H. F., Dodsworth R. O., Harlow M. K. Total Social Isolation in Monkeys (1965) // Сайт: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC285801/pdf/pnas00159-0105.pdf>.
10. Harlow H. F., Suomi S. J. Social Recovery by Isolation-Reared Monkeys // Сайт: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC389234/pdf/pnas00082-0155.pdf>.
11. Harlow H. F. The Nature of Love // Сайт: <https://www.sussex.ac.uk/>. URL: <http://users.sussex.ac.uk/~grahamh/RM1web/Classic%20papers/Harlow1958.pdf>.

### Глава 3

## ОСВОЕНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ, ИДЕЙ – ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ МЫСЛЯЩЕЙ СПОСОБНОСТИ

---

### 3.1. О МЕТОДАХ ОСВОЕНИЯ ВЕДУЩИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

*С. Р. Козаловский*

Ведущие понятия и школьного и вузовских курсов математики играют роли ориентировочных и метаориентировочных средств. Они являются средствами организации поисково-исследовательской деятельности и носителями ее стратегий. Они являются орудиями поисково-исследовательской деятельности и «средствами производства» таких орудий. Они образуют «несущие каркасы» этих курсов. Приобщение учащихся к таким понятиям прямым их введением посредством их определений не продуктивно. Такой способ приобщения уводит от обучения целостной системе знаний, а значит, и от освоения учащимися стратегий поисково-исследовательской деятельности. Он не соотнобразуется с тем, что освоение определения ведущего понятия, умения эффективно его использовать возможно при надлежащем уровне развитости соответствующих когнитивных механизмов и их координаций. Такой способ не соотнобразуется и с тем, что ведущее понятие осваивается как ведущее только посредством погружений учащихся во множество разных контекстов и метаконтекстов, «оживляющих» его определение, и их «обживания», требующего разнообразия форм его представления. Он не соотнобразуется с тем, что освоение такого понятия не может не быть развивающимся процессом и потому не могущим быть линейным. Само определение такого понятия «скрывает» все это. К тому же дело существенно осложняется в случае его логической сложности. Все ведущие понятия сложны как осваиваемые в качестве ведущих.

Определения ведущих математических понятий скрывают их «сущности», скрывают механизмы освоения их как продуктов освоения и использования новых интеллектуальных механизмов, как продуктов многоступенчатых преобразований математической деятельности. При прямом приобщении учащихся к такому понятию оно

«вырывается из его естественной связи, берётся в застывшем, статическом виде, вне связи с теми... процессами мышления, в которых <ему должно родиться и жить>» [2, с. 189]). Поэтому «прямое обучение понятиям ... оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным» [Там же]. Такая приобщенность подобна обретению молота без наковальни. И поэтому многие учащиеся впадают в «метание» такого «молота».

Освоение школьниками и начинающими студентами вузов ведущего математического понятия становится продуктивным посредством активного их участия в процессе восхождения к нему от наивных представлений, в процессе его формирования. Такой процесс – это процесс развития отправных представлений учащихся, сопровождаемый их многоступенными преобразованиями и ведущими к рождению понятия как творческого продукта в смысле [5], а значит, как к смысловому скачку. Освоение сформированного понятия – это процесс формирования сопутствующих ему понятий, это процесс наращивания его связей с освоенными понятиями, это процесс расширения уже освоенной системы знаний и ее преобразования. Это процесс, не единожды сопровождаемый смысловыми скачками. Он не может не протекать как процесс «вызревания» начала теоретического мышления в лоне развивающегося эмпирического мышления.

Конечно, такие процессы объективно сложны. Но если при прямом введении ведущие понятия если и усваиваются, то одномерно, приземленно, как лишенные своего метапредметного существа и связей с метатеоретическим началом, то при активном участии учащихся в процессах восхождения к ним, в процессах их формирования и освоения как живого знания эта объективная сложность становится подобной сложности физиологического процесса усвоения пищи. Она перестает быть субъектной сложностью, сложностью «понимательной». Если прямое приобщение учащихся к ведущим понятиям вгоняет их в недоуменное пребывание в позе роденовского мыслителя, то участие их в таких процессах – это развивающееся взаимодействие критичной наивности и наивной критичности, преобразуемое во взаимодействие развивающихся критичной зрелости и зрелой критичности, таких, которые не только не подавляют креативности, но способствуют ее развитию.

В таких процессах существенно используются нетрадиционный характер задач, их нетрадиционные функции, их полифункциональный характер, их многоцелевые роли. Общее математическое образование направлено не только на освоение определенной системы мате-



математических знаний, но и на формирование и развитие способностей к широкому многообразию форм и уровней поисково-исследовательской деятельности, а тем самым на развитие творческих способностей учащихся, и не только как целей образования, но и как необходимых его средств. Это не может не предполагать широкого использования в обучении нестандартных задач и превращения таких задач в стандартное средство обучения как обучения развивающего.

Говоря о стандартных задачах, обычно имеют в виду задачи, направленные на освоение того или иного метода, и предполагают решение, основанное на его применении. (При этом может предполагаться и поиск приема, делающего возможным прямое применение этого метода). Задачу обычно квалифицируют как нестандартную, если ее решение предполагает поиск метода ее решения. В частности, задачу относят к нестандартным, если ее эффективное решение находится вне того контекста, в рамках которого она предстает как неразрывно с ним связанная.

В обучении математике используются почти исключительно такие задачи, в отношении которых учащиеся располагают строгими критериями проверки того, действительно ли находимые ответы являются ответами на них, их решениями. Процессы формирования ведущих математических понятий, отправляющиеся от интуитивных представлений учащихся, делают не просто естественным, но необходимым и продуктивным средством обращения к задачам, вначале кажущимся задачами в названном смысле, но в действительности таковыми не являющиеся. Это задачи, попытки решения которых должны приводить учащихся к осознанию, что их условия не имеют четкого смысла, а тем самым к пониманию необходимости их «уточнения». Предполагаются такие их обсуждения, которые используют когнитивные механизмы, близкие к использовавшимся в диалогах Платона для содействия восхождению собеседника от интуитивных представлений к зрелому пониманию. Такие обсуждения являются настолько же продуктивным, насколько и природосообразным средством формирования и освоения ведущих математических понятий.

Столкновения учащихся с ложным, но кажущимся очевидным, провоцирование их на впадение в ошибки (принципиального характера) и приведение к осознанию ошибочности, не ущемление их субъективности (в форме «надо делать так, а не иначе, рассуждать так, а не иначе»), а ее раскрепощение, ее направляемое и корректируемое развитие – все это ведет к развитию учащихся как субъектов учебной деятельности. Все это должно использоваться в процессах формиро-

вания и освоения ведущих математических понятий. К сожалению, в практике обучения избегают таких средств. Они не являются предметом ни теоретических, ни методических исследований.

Задачи должны играть иницилирующую роль и в созидании «предыстории» формируемого понятия, в созидании «критической массы» разнообразия ситуаций, отвечающих отправным представлениям. Обращения к ним создают необходимую содержательную базу для участия учащихся в процессе его формирования как активных субъектов учебной деятельности. Без этого не рождаются те механизмы их мышления, с помощью которых ему должно родиться и жить. Отсюда ясна необходимость предваряющей стадии восхождения к понятию, стадии формирования его «предыстории», понимаемой как начало такого конструируемого «исторического», которое отвечает задаче освоения учащимися соответствующего «логического». Особая роль ведущих понятий предполагает особый характер предваряющей стадии, ее многонаправленность и многоуровневость, особую роль, которую должны в ней играть метапредметная деятельность и обращения к метатеоретическим планам.

Продуктивный процесс формирования ведущего математического понятия, его «распредмечивания»<sup>1</sup> будет в конспективной форме проиллюстрирован на примере восхождения школьников и студентов вузов к понятию предела (числовой) последовательности и первых шагов его освоения. Такой пример, такой образец выбран нами не случайно. Предельный переход еще с античных времен используется как метод формирования идеальных объектов, являющихся орудиями математической деятельности. Понятие предела последовательности представляет идеальную модель предельного перехода, являющуюся продуктивным орудием конструирования и исследования таких объектов. Дело и в том, что его истоком являются формируемые уже у детей представления об изменении, о становлении, о приближении. Процесс формирования этого понятия, выстраиваемый как процесс восхождения от интуитивных представлений к строгому понятию как к их продуктивной модели, формирует, развивает и использует широкий комплекс когнитивных механизмов учащихся. Он широко использует метапредметные уровни мышления, и тем несет их развитие, а с ним развитие поисково-исследовательской деятельности, ее стратегий. Он представляет, прежде всего, процесс развития идеи предельного перехода, а на его базе развитие «технических»

---

<sup>1</sup> Этот процесс близок феноменологической редукции в смысле Гуссерля.

орудий математической деятельности и «средств производства» таких орудий. Он не может не соотносываться с тем, что эффективный путь формирования и развития теоретического мышления учащихся проходит не через ущемление эмпирического мышления, а через «выращивание» начала теоретического мышления в его развивающемся лоне, через «выращивание» условий, ведущих к смысловому скачку.

Освоение учащимися сформированного понятия является сложным процессом, в котором участвует много психологических механизмов. Их координация (в которой ведущую роль играют механизмы синтеза) достигается посредством «критической массы» упражнений. Достижением способной перестраиваться гибкой их координации, формируемой «критической массой» разнообразия упражнений и задач, связывающих это понятие с освоенными знаниями, создаются возможности не только успешного освоения и дальнейшего развития учащимися сформированного понятия как понятия полифункционального, но и возможности развития их способностей к самообучению новому как части того целого, каким является математика как изучаемый учебный предмет, в контексте этого целого.

Обращения к задаче формирования эффективных форм процесса формирования и освоения понятия предела последовательности приводят к постижению все новых средств, все новых когнитивных механизмов, долженствующих в нем существенно использоваться, что делает естественными и целесообразными многократные возвращения к этой задаче. Наконец, важно и то, что понятие предела последовательности как основывающееся на идее потенциальной бесконечности имеет зримо трансцендентальный характер.

Более поздние, более продвинутые формы психического развития «требуют для своего появления примитивного фона, из которого они дифференцируются и из которого никогда полностью не отделяются... Согласно Х. Вернеру возврат (регрессия) к примитивным формам познания в определенных условиях является необходимым механизмом дальнейшего развития» [6, с. 86]. Все это также говорит о важности предваряющих стадий восхождения к ведущим математическим понятиям и о непродуктивности прямого их введения.

Предваряющая стадия восхождения учащихся к понятию предела последовательности, стадия его «предыстории», направлена на формирование начальных представлений учащихся о предельном переходе, на обретение опыта их деятельности на наивном уровне, основанной на обращении к таким представлениям, представлениям нечетким, размытым, и вместе с тем на рассмотрении «зримо» сходя-

щихся и «зримо» расходящихся последовательностей. Она подготавливает учащихся к погружениям в пограничные ситуации, а посредством этого к постановке вопроса «Что такое предел последовательности?», несущей смысловой скачок – переход к теоретическому уровню мышления, на котором только и может быть получен продуктивный ответ на этот вопрос.

«Предыстория» формирует «критическую массу» разнообразия форм сходимости и расходимости последовательности, несущую начальную базу для эффективного использования на последующих стадиях логико-семантического плана, который будет пронизывать процесс формирования, освоения и использования понятия предела последовательности. Формирование «предыстории» – это, прежде всего, формирование «ядерных» представлений учащихся о сходящихся и о расходящихся последовательностях. Именно они будут служить исток формируемого понятия, а обращения к их «периферии» будут изъяснять размытость представлений.

Созидание «предыстории» должно обеспечивать и следование принципу преемственности в изучаемых знаниях, их выстраиванию как целостной развивающейся системы. Оно должно обеспечивать и первичное осознание учащимися прагматической оправданности исследования предельных переходов и создание «моста» между уже освоенными знаниями и новыми знаниями, обретаемыми в процессе формирования и освоения понятия предела последовательности.

Целесообразно уже на стадии формирования «предыстории» приобщить учащихся на интуитивном уровне к целому ряду значимых теорем, относящихся к формируемому понятию. И отнюдь не для того, чтобы облегчить их усвоение посредством занижения уровня их обсуждения рассмотрением только на эмпирическом уровне, а, напротив, для того, чтобы создать условия полнокровного освоения их на теоретическом уровне, для действительного освоения самого теоретического уровня мышления и для прояснения той роли, которую играет в процессах их освоения формальная логика.

Так, для учащихся уже на стадии формирования «предыстории» очевидно, что сходимость последовательности  $f: f_1, f_2, f_3, f_4, \dots$  к числу  $a$  равносильна сходимости к  $a$  последовательности  $g: f_2, f_3, f_4, \dots$ . А значит, какой бы номер  $n$  мы ни взяли, сходимость  $f$  к  $a$  или ее расходимость не зависит от значения ее  $n$ -го члена. Это совершенно новая для учащихся ситуация, настраивающая на новый способ мышления. Она выступает как ситуация парадоксальная: выходит, что свойство последовательности быть сходящейся не связано с ее «плотью»!

Это похоже на улыбку чеширского кота. Как еще более парадоксальная эта ситуация предстает в следующем ее выражении: для всякого номера  $N$  сходимость  $f$  к числу  $a$  равносильна сходимости к  $a$  всякой последовательности  $h$ :  $h_1, h_2, \dots, h_N, f_{N+1}, f_{N+2}, f_{N+3}, \dots$ . Представим автомат, совершающий переход от всякого члена  $h$  к следующему члену за одну микросекунду, и зададимся следующим вопросом: за сколько микросекунд он доберется до ее  $(N+1)$ -го члена, если  $N = 101000$ ? Такую продолжительность времени естественней измерять не в микросекундах, не в часах, не в годах, и даже не в тысячелетиях, а хотя бы в миллиардолетиях. Но и такое число миллиардолетий непредставимо огромно. Его едва ли возможно естественно соотнести с чем-либо в реальной действительности. Осознание этого обычно вызывает растерянность учащихся. Оно порождает и сомнение в истинности обсуждаемого утверждения, казалось бы, совершенно очевидного. Но при этом оно не приводит к отторжению самого трансцендирования, несущего такие ситуации. Готовность, с которой принимается трансцендентальное понятие бесконечной последовательности, как и стоящее за ним трансцендентальное понятие натурального ряда, объясняется тем, что оно воспринимается и укореняется на стадии «предыстории» в «свернутом», наивном понимании, без ассоциирования с ситуациями, подобными рассмотренной, не как продукт трансцендирования. Но «развертывание» его понимания, приводящее к осознанию, что это понятие трансцендентальное, приводит к «превращению» в отнюдь не очевидные, казалось бы, кричаще очевидных утверждений, к нему относящихся. А это ведет к осознанию необходимости проверки таких утверждений надежными средствами. И такие средства видятся в формальной логике, которая, однако, тоже зиждется на трансцендентальном фундаменте. Она «становится» трансцендентальной, например, при использовании логических выводов трансцендентальной длины<sup>1</sup>. Формально-логические обоснования математических результатов воспринимаются как убедительные не только потому, что они убедительны в «реальных» ситуациях и в таких ситуациях многократно испытаны, но и потому, что они скрывают трансцендентальный характер самой формальной логики, обретаемый ею в трансцендентальных ситуациях.

---

<sup>1</sup> Здесь естественно упомянуть следующую широко используемую логическую теорему: если кортеж предложений  $s_1, s_2, \dots, s_N$  таков, что для всякого  $n < N$  из  $s_n$  выводимо  $s_{n+1}$ , то из  $s_1$  выводимо  $s_N$ . Она становится трансцендентальной при трансцендентальных  $N$ . Использование принципа индукции для ее доказательства является погружением в «мир» с арифметикой Пеано.

В объем всякого общего математического понятия входят трансцендентальные объекты. Средства логической семантики являются природосообразными и эффективными средствами «оживления» трансцендентальных областей исследования. А так как мышление «представляет собой процесс непрерывно совершающегося обратимого перевода информации... с языка образов на психолингвистический, символически-операторный язык» [1, с. 134], то эти средства несут рождение образов трансцендентального, невообразимого, и тем способствуют развитию математического мышления. К тому же семантические средства как связанные с механизмами понимания и несущие их развитие преобразуют возможности формальной логики и наделяют ее креативным началом.

И прото-семантические средства, основывающиеся лишь на представлениях о сходимости, обогащают язык образов. Их использование в этом качестве и в качестве объяснительных средств естественно и продуктивно. Так, следующее утверждение, оснащенное к тому же графической иллюстрацией, может служить достаточно наглядным пояснением к рассмотренному выше предложению, воспринимаемому настолько же как очевидное, насколько и как парадоксальное: пусть функция  $f$ , в область определения которой входит интервал  $(a, +\infty)$ , имеет в  $+\infty$  предел  $c$ . Тогда всякая функция, совпадающая с  $f$  на каком-либо интервале  $(b, +\infty)$ , имеет в  $+\infty$  предел  $c$ . Большей наглядности этого утверждения способствуют бóльшая скрытость его трансцендентального характера и взаимодействие дискретного представления рассматриваемой ситуации с непрерывным ее представлением.

Так как предел функции  $y = f(x)$  в  $+\infty$  есть предел справа функции  $y = f(1/x)$  в точке 0, то следующее утверждение может служить еще более наглядным пояснением к этому предложению: пусть функция  $f$ , область определения которой включает интервал  $(0, a)$ , имеет в точке 0 предел справа  $c$ . Тогда всякая функция, совпадающая с  $f$  в каком-нибудь интервале  $(0, b)$ , имеет в точке 0 предел справа  $c$ . Еще большей наглядности последнего утверждения способствует взаимодействие «процессного» и «статичного» представлений рассматриваемой ситуации<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ограниченность объема статьи не позволяет в ней показать, как именно могут взаимодействовать эти начала в процессе освоения понятия предела последовательности, как уже в этом процессе может быть осуществлено восхождение к понятиям предела функции непрерывного аргумента в точке и в бесконечности и как может осуществляться продуктивное взаимодействие исследования их и понятия предела последовательности.

Прото-семантические средства естественно использовать и тогда, когда понятие предела последовательности будет сформировано. В таких ситуациях они могут выступать и как способствующие восхождениям на метатеоретический уровень исследований. К тому же понятия как продукты «уточнения» представлений не исчерпывают их орудийный потенциал.

\* \* \*

Описывая далее процесс восхождения к понятию предела последовательности и его первичного освоения, мы ограничимся, как и при рассмотрении вопросов о формировании его «предыстории», только базисными сторонами дела.

Уже на стадии формирования «предыстории» этого понятия учащиеся осуществляют, говоря словами М. К. Мамардашвили [5], начальное овнешнение внутреннего плана, начальный перевод их представлений о предельном переходе на язык рационального мышления. Рассматриваемая ниже стадия характеризуется дальнейшим развитием представлений о поведении последовательностей, соотношениями их со сложившимися на стадии формирования «предыстории» «ядрами» представлений о сходимости и расходимости. Это будет вести учащихся к осознанию того существенного, что «имелось в виду», что представлялось «ядрами» их представлений, но не осознавалось, а тем самым к развитию перевода представлений о предельном переходе на язык рационального мышления, и подготавливать переход к следующей стадии процесса.

Обращения к задачам, подобным задачам 1–3, будут вести учащихся к расширению разнообразия их представлений о характерах «поведения» последовательностей и посредством этого к столкновениям с пограничными ситуациями, несущим выявление размытости представлений о сходимости и расходимости и осознание необходимости «уточнения» вопроса о том, что такое предел последовательности.

**Задача 1.** Последовательность  $s$  образуется из последовательностей  $a$ :  $1, 1/2, 1/3, \dots$  и  $b$ :  $1, 2, 3, \dots$  следующим образом: для всякого  $n$  между членом с номером  $2^n$  и следующим за ним членом последовательности  $a$  вставляется  $n$ -й член последовательности  $b$ . Имеет ли  $s$  предел?

– *Чем далее, тем все реже в  $s$  появляются члены  $b$ . И где-то очень далеко, там, где номера членов  $s$  непредставимо огромны, члены  $b$  появляются настолько редко, настолько исчезающе редко, что последовательность  $s$  почти не отличается от последовательности  $a$ . Значит, она приближается к тому же числу, что и  $a$ , то есть к 0.*

– Хотя члены **b** появляются в **c** все реже, они появляются как угодно далеко. Какой бы огромный номер мы ни взяли, у последовательности **c** имеются взятые из **b** члены с еще большими номерами. И чем далее, тем дальше они от 0. Так что едва ли **c** имеет предел 0.

– Похоже, **c** расходится. Ведь эта последовательность имеет как угодно большие члены.

– Но в **c** несравненно чаще появляются члены из **a**, которые становятся все ближе к 0.

– Кто может предложить убедительное доказательство истинности или ложности высказанных утверждений или предположений о сходимости **c**? Никто? Чем же объясняется неумение решить нашу задачу, не связанную с какими-либо техническими сложностями? Не тем ли, что наши представления о том, что такое предел последовательности, недостаточно четкие?

Возможно ли было бы приведение учащихся к осознанию необходимости строгости лишь на базе скудного их опыта? К такому осознанию «гонит бич необходимости». (И это снова свидетельствует о необходимости формирования «предыстории».)

**Задача 2.** Последовательность **c** образуется из последовательностей **a**: 1, 1/2, 1/3, ... и **b**: 2/1, 3/2, 4/3, ... следующим образом: между членами последовательности **a** с номерами 21 и 21+1 вставляется 10 первых членов последовательности **b**, между ее членами с номерами 22 и 22+1 вставляется 102 следующих членов последовательности **b**, между членами с номерами 23 и 23+1 вставляется 103 следующих членов из **b**, и т.д. Имеем ли **c** предел?

– Вставляемые в **a** блоки членов **b** появляются все реже. А значит, чем дальше, тем все больше **c** становится похожей на **a**. И потому у этих последовательностей предел один и тот же.

– Но хотя блоки членов **b** появляются в **c** все реже, они появляются бесконечно много раз, они появляются как угодно далеко. И чем далее, тем ближе члены из таких блоков к 1, а не к 0. Так что едва ли **c** имеет предел 0.

– К тому же хотя блоки из **b** появляются в **c** все реже, они все длиннее. Каждый блок из **b** содержит большее число членов, чем число всех предшествующих ему членов из **a**. Так что чем дальше, тем последовательность **c** становится все более похожей на **b**. А значит, ее предел равен 1.

– А может быть, и 0 и 1 являются ее пределами?

– Но может ли последовательность одновременно приближаться к двум разным числам?



– *А разве наша последовательность не является тому примером?*

– *Все эти аргументы ничем не убедительнее аргументов, высказанных при обсуждении задачи 1. А рассматриваемая задача тоньше. Не говорит ли это, и еще более явственно, о том, что наши представления о сходимости последовательности недостаточно четкие, что необходимо их уточнение?*

**Задача 3.** Имеет ли предел последовательность  $f$ , у которой первый член равен 1, десять следующих равны 2, сто следующих равны 3, тысяча следующих равны 4, и т. д.?

– *Начиная с какого номера члены  $f$  станут равными всего лишь 100?*

– *Во всяком случае, этот номер больше  $10^{99}$ . Как велико это число?*

– *Представим механическую черепаху, оснащенную табло и движущуюся по прямой, длина каждого ее шага – один миллимикрон. После первого ее шага на табло появляется значение первого члена  $f$ , после второго – значение второго члена, и т. д. Расстояние, которое ей надо пройти для того, чтобы на табло появилось «100», – это трудно представимое число миллиардов световых лет. Его трудно соотнести с чем-либо реальным.*

– *Разве не говорит это о том, что начиная с некоторого номера, члены  $f$  принимают одно и то же значение, меньшее 100?*

– *А не говорит ли это предположение о недостаточной четкости наших представлений о сходимости последовательности, о необходимости их уточнений?*

\* \* \*

«Что такое касательная к линии в данной точке?», «Что такое вероятность события?», «Что такое предел последовательности?» – обращенность к подобной постановке вопроса направляет к смысловому скачку, несущему опредмечивание деятельного, инструментального, орудийного начала и посредством этого погружение в пространство более первичных значений и смыслов. Это погружение в подобие феноменолого-психологической редукции в смысле Гуссерля, переходящее в начало восхождения от обыденных представлений на уровень теоретического мышления, становящееся и началом восхождения к работе формально-логических средств. Это овнешнение неявных знаний учащихся, несомых их сложившимися представлениями о предельном переходе. Это овнешнение и опредмечивание работы

скрытых механизмов теоретического мышления, прячущихся за эмпирической формой мышления. Это восхождение к строгому понятию<sup>1</sup>.

– Что значит, что последовательность  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$  имеет предел  $a$ ?

– То, что  $f_n$  с возрастанием  $n$  становятся все ближе к  $a$ .

– Как точнее выразить это условие, не используя слово «становится», имеющее, как мы увидели, не вполне четкий смысл?

– Чем больше номер  $n$ , тем ближе  $f_n$  к  $a$ .

– При таком понимании предела последовательности всякое число, большее 1, является пределом последовательности 0,9, 0,99, 0,999, ... Ведь чем больше  $n$ , тем ближе  $f_n$  к этому числу. Но естественно ли такое понимание предела?

– Я имею в виду такое приближение  $f_n$  к  $a$ , что  $f_n$  становятся как угодно близкими к  $a$ .

– Но что значит «становятся как угодно близкими к  $a$ »?

– Это значит, что все члены  $f$ , начиная с какого-то, отличаются от  $a$  меньше чем на 0,1, то есть входят в 0,1-окрестность точки  $a$ , что все члены, начиная с какого-то, возможно, более далекого, входят в 0,01-окрестность точки  $a$ , что все члены, начиная с какого-то, возможно, намного более далекого, входят в 0,001-окрестность точки  $a$ , и т. д.

– Короче говоря, это значит, что для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены  $f$ , начиная с какого-то, входят в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $a$ . Итак, уточненное выражение твоего понимания того, что такое предел последовательности, следует сформулировать так: число  $a$  есть предел последовательности  $f$ , если 1) чем больше  $n$ , тем ближе  $f_n$  к  $a$ ; 2) для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены  $f$ , начиная с какого-то, входят в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $a$ . Применительно ко многим значимым ситуациям это выражение может служить определением понятия предела последовательности. Но оно не является достаточно общим. Последовательность 1, 100, 1/2, 1/3, 1/4, ... имеет предел 0 в самом естественном смысле. Но это не так в твоем понимании.

– Ситуацию можно исправить заменой условия 1) таким: начиная с некоторого члена, с возрастанием  $n$  ее члены становятся все ближе к  $a$ .

---

<sup>1</sup> Это подобие перехода от феноменолого-психологической редукции к эйдети-ческой редукции.

– В результате твое понимание предела последовательности стало более общим. Но стало ли оно достаточно общим? Так, последовательность  $1, 1, 1/2, 1/2, 1/3, 1/3, \dots$  имеет предел 0 в самом естественном смысле, но это не так и в твоём новом понимании.

– Эврика! Надо отбросить условие 1) И тогда новое понимание будет намного более широким, оставаясь при этом естественным, отвечающим существу дела.

– С этим трудно не согласиться. Итак, примем следующее определение:

Число  $a$  называется пределом последовательности  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$ , если для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены  $f$ , начиная с какого-то, будут входить в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $a$ , то есть будет выполняться неравенство  $|f_n - a| < \varepsilon$ .

Иными словами, число  $a$  называется пределом последовательности если для всякой окрестности точки  $a$ , какой бы малой она ни была, все члены, начиная с некоторого, входят в нее.

Вот мы и пришли к четкому пониманию того, что такое предел последовательности, и к четкому описанию такого понимания.

Сформированное понятие – это модель представлений, являющихся его прототипом, что далее предстоит осознать учащимся. Это теоретическое начало, но не как противопоставляемое эмпирическому, а как «выращенное» в его лоне. Это пока еще во многом скрытое теоретическое начало, пребывающее в «потенциальной» форме. Ему еще предстоит актуализироваться с помощью новых смысловых скачков и проявиться как «явно» теоретическому началу.

Строгость определения сформированного понятия, его «твёрдость и определенность» открывает широкие возможности использования формально-логических средств, а тем самым возможность развивать и испытывать на надёжность создаваемые на такой базе орудия поисково-исследовательской деятельности. Но это не значит, что интуитивные средства должны быть теперь отброшены как уже сыгравшие роль «строительных лесов». Важно соотноситься с тем, что строгие понятия, сформированные как модели представлений, являющихся их истоками, их прототипами, не исчерпывают несомный представлениями орудийный потенциал. И не в последнюю очередь поэтому процесс освоения таких понятий как процесс развивающийся направляется на известной его стадии на возвращение к этим представлениям. Ведь «более продвинутые состояния требуют для своего появления примитивного фона, из которого они дифференцируются и из которого никогда полностью не отделяются». Необходимо сооб-

разовываться и с тем, что мышление есть *«процесс непрерывно совершающегося взаимного перевода информации... с языка образов на психолингвистический, символически-операторный язык»*.

Заметим, что *графики функций представляют синтез работы языка образов и символически-операторного языка*. Они являются эффективным орудием механизмов понимания, эффективным орудием поисково-исследовательской деятельности.

– *График последовательности как функции, определенной на множестве всех натуральных чисел или на некотором его «хвосте», то есть на его части, получаемой отбрасыванием нескольких первых чисел, представим множеством точек, абсциссы которых являются номерами членов последовательности, а ординаты – значениями этих членов. То, что последовательность имеет предел  $a$ , наглядно представимо так: уходя вправо, точки графика неограниченно приближаются к прямой  $y = a$ .*

Сформированное понятие как строгое понятие несет в себе новые смысловые скачки, осуществимые при его применениях как «погружения» ставших привычными представлений и отвечающих им способов действий в новый идеальный мир, идеальный по отношению к ставшему привычным для учащихся идеальному математическому миру. Учащиеся приводятся к осознанию того, что для его освоения необходимы формально-логические средства. Использование сформированного понятия само по себе еще не обеспечивает ни новых смысловых скачков, ни строгости. Но «очищающий» способ мышления, несомый формальной логикой<sup>1</sup>, превращает это понятие в понятие иной природы, в понятие трансцендентального характера по отношению к освоенному до этого миру значений и смыслов<sup>2</sup>. Именно в рамках нового мира посредством использования формально-логических средств, а прежде всего логико-семантических средств,

---

<sup>1</sup> ...функционирующей и как орудие «эйдетической редукции» и «трансцендентальной редукции»...

<sup>2</sup> Конечно, преобразования, несомые «очищающей» работой формальной логики, осуществляются не единственно ею. Ее работе содействует интуиция, несущая в себе продукты опыта учащегося. Явно или скрытно ее работе содействует богатый арсенал средств рационального мышления. Как мы неоднократно отмечали в предыдущих работах, он включает разные логики. Ведь даже в таком, казалось бы, всепроникающее «логическом» мышлении учащегося, как направленном на поиск доказательства несложной теоремы, наряду с классической формальной логикой, выступающей и в форме предъявленного решения задачи, функционируют и интуиционистская (или хотя бы прото-интуиционистская), и конструктивная логика (первая – в процессе поиска доказательства, вторая – в процессе ее проверки), и не только рациональные формы мышления.

происходит переосмысление и более глубокое постижение сформированного понятия как продукта преобразования способа мышления и самого предмета рассмотрения. Это начинается с испытаний сформированного понятия на работоспособность, являющегося одновременно первичным его освоением. Уже такие испытания приводят учащихся к усмотрению качественно новых возможностей, несомых этим понятием, и к пониманию того, что строгость превращает его в эффективный метод. Они приближают учащихся к осознанию того, что преобразованное понятие является продуктивной моделью представлений, послуживших его истоком.

Обращение к определению сформированного понятия позволяет, прежде всего, убедиться в том, что у последовательности не может быть больше одного предела. *Допустим противное. Пусть  $f$  – последовательность, имеющая разные пределы  $a_1$  и  $a_2$ . Тогда существуют непересекающиеся окрестность  $U_1$  точки  $a_1$  и окрестность  $U_2$  точки  $a_2$ . Так как  $a_i$  – предел  $f$  ( $i = 1, 2$ ), то все члены  $f$ , начиная с некоторого, принадлежат  $U_i$ . Но тогда все члены, начиная с некоторого, принадлежат и  $U_1$  и  $U_2$ , что невозможно.*

Теперь естественно вновь обратиться к задачам 1–3.

– *Обратимся к задаче 1. Никакое число  $k < 1$  не есть предел  $c$ . Ведь если бы какое-то  $k < 1$  было пределом этой последовательности, то любая окрестность точки  $k$  содержала бы все ее члены, начиная с некоторого. Но у всякого такого числа имеется окрестность, лежащая слева от точки 1, и ни один член последовательности, больший 1 (а таких членов бесконечно много – это все члены последовательности  $b$ ), не входит в такую окрестность. Аналогично доказывается, что никакое число  $k \geq 1$  не является пределом  $c$ .*

Аналогично решается задача 2. Задача 3 легко решается прямым использованием сформированного определения.

Заметим, что, в отличие от задач на доказательство того, что такое-то число является пределом такой-то последовательности, решение задач на нахождение предела последовательности (отвечающих рассматриваемой стадии) представляет взаимодействия интуитивных представлений о предельном переходе, сложившихся в процессе формирования «предыстории», их «подсказок», с определением понятия предела последовательности. И это также говорит о целесообразности формирования «предыстории» понятия предела последовательности, о необходимости здорового наива, о его продуктивности. Оно должно быть направлено и на научение рационально использовать соответствующие «технические» средства, и на развитие этих представлений.

Чем дальше «отстоит» последовательность от сложившихся «ядерных» представлений о сходимости и расходимости, тем более глубокое освоение сформированного понятия несет обращение к ней. Так, последовательность  $1, 1 + 1/2, 1 + 1/2 + 1/3, \dots$ , казалось бы, сходится. Ведь чем больше  $n$ , тем все меньше  $n + 1$ -й ее член отличается от  $n$ -го. Для непредставимо огромных  $n$  такое отличие становится исчезающе малым, непредставимо малым.

Процесс освоения рассматриваемого понятия – это процесс одновременного освоения понятий сходящейся последовательности и расходящейся последовательности. Это процесс взаимодействий логики и развивающейся интуиции, сопровождаемый расширением «ядерных» представлений о сходимости и расходимости, «узакониваемым» формальной логикой. Он сопровождается все большим приведением интуитивных представлений о сходимости и расходимости в соответствие с понятиями сходящейся последовательности и расходящейся последовательности. В этом процессе ведущая роль принадлежит формальной логике, и прежде всего, ее семантическому плану. Другой его стороной является расширение осваиваемых частей объемов понятий сходящейся и расходящейся последовательности, ведущее к развитию их содержаний.

Далее естественно обращение к понятию подпоследовательности и к задачам, подобным следующим:

**Задача 4.** Доказать, что сходимость последовательности равносильна сходимости всех ее подпоследовательностей.

**Задача 5.** Доказать, что сходимость последовательности  $f: f_1, f_2, \dots$  равносильна тому, что ее подпоследовательности  $f_1, f_3, f_5, \dots$  и  $f_2, f_4, f_6, \dots$  имеют один и тот же предел.

**Задача 6.** Доказать, что сходимость монотонной последовательности равносильна сходимости какой-нибудь ее подпоследовательности.

\* \* \*

Следующей, казалось бы, тривиальной задаче предстоит сыграть особую роль.

**Задача 7.** Сходится ли последовательность  $0: 0, 0, 0, \dots$ ?

Как задача на прямое применение определения понятия предела последовательности эта задача действительно тривиальна. Но она отнюдь не тривиальна и значима в другом: как неожиданно простая, но чуждая «предыстории» понятия предела последовательности форма этой последовательности побуждает учащихся обратиться к сформир-

рованным «предысторией» ядерным представлениям о предельном переходе как к мерилу адекватности сформированного понятия этим представлениям:

– Разве эта последовательность приближается к какому-нибудь числу? Она постоянна. Она ни к чему не приближается!

– Однако во всякую окрестность точки 0 входят все ее члены. Значит, согласно определению, число 0 ее предел.

– Но это говорит о том, что наше определение неудовлетворительно как не согласующееся со здравым смыслом!

– Оно согласуется со здравым смыслом: последовательность 0 является «пределом» последовательности последовательностей  $f_1, f_2, f_3, \dots$ , где  $f_m$  – последовательность  $1/m + 1/2^m, 1/m + 1/3^m, \dots$ . Предел последовательности 1,  $1/2, 1/3, \dots$  пределов этих последовательностей равен 0. Разве не естественно поэтому полагать, что и 0 имеет предел 0?

– Понимание последовательности 0 как сходящейся к 0 хорошо согласуется, например, и со следующим довольно очевидным утверждением: сумма сходящихся последовательностей есть последовательность сходящаяся. А отказ от такого понимания противоречил бы ему: ведь сумма сходящихся последовательностей 1,  $1/2, 1/3, \dots$  и  $-1, -1/2, -1/3, \dots$  есть 0.

– Такое понимание хорошо согласуется и с тем достаточно очевидным утверждением, что сумма сходящейся и расходящейся последовательностей есть последовательность расходящаяся, и не согласуется с его отрицанием.

Рассматриваемая ситуация несет возможность нового смыслового скачка, приводящего к лучшему осознанию сформированного понятия как модели представлений, сформированных «предысторией», как модели им не «адекватной», как модели, *оправдание которой не в лобовой «адекватности» им, а в ее продуктивности*. Она несет и понимание того, что так же дело обстоит со всяким понятием, истоком, прототипом которого были интуитивные представления. Осознание этого преобразует отношение учащихся к сформированному понятию.

Однако описанный процесс формирования понятия предела последовательности как будто осуществлялся как процесс уточнения этих представлений, как процесс *экстрагирования* наличествующего в них рационального содержания. И он действительно был таким: определение этого понятия отвечало сложившимся, «ядерным» представлениям о пределе последовательности. Но как могло произойти

то, что этот процесс, происходивший под неустанным контролем смысла, привел к понятию, имеющему новый смысл? Почему неадекватность сформированного понятия этим представлениям не усматривалась сразу, а обнаружилась лишь в результате его применений? Причина и кроется в его применениях, в применениях его определений, которые имеют буквалистский, формальный характер. Они включают работу формальной логики, которая отключает контроль смысла и навязывает иной способ рассмотрения. Они делают предметом внимания запечатленные в определении формальные стороны дела, отражающие лишь осознанные и «овнешненные» в процессе его формирования стороны дела, относящиеся к «ядерным» представлениям, и игнорирует те, которые не стали осознанными, не «овнешнились». Тем самым использование формальной логики рождает новый контекст, несущий новый смысл сформированного понятия. Скрытости осуществленного смыслового скачка способствовало то, что определение понятия предела последовательности отвечало наличествовавшему опыту учащихся, их представлениям о пределе последовательности. Апостериорному обнаружению ими того, что был совершен смысловой скачок, способствовало использование логической семантики, состоящее в предъявлении учащимся таких интерпретаций сформированного понятия, в которых проявлено отличие от этих представлений. Обращение к последовательности 0 сыграло роль креативного начала. Аналогичную роль сыграло обращение к последовательностям с из задач 1 и 2.

– *Я не могу не возвратиться к задаче 7. Утверждение, что постоянная последовательность сходится, противоречит здравому смыслу! Ведь то, что последовательность имеет предел  $a$ , означает, что ее члены приближаются к  $a$ , что они становятся как угодно близкими к  $a$ .*

– *Опять это «становится»! Как его выразить в форме, позволяющей осуществлять надежную проверку того, действительно ли последовательность становится все ближе к  $a$ ? Обсуждения задач 1 и 2 показывают ненадежность суждений, основанных на интуитивных представлениях, то, насколько необходимой и продуктивной бывает строгость.*

– *Значит ли это, что при решении математических вопросов необходимо отказываться от представлений и использовать лишь строгие определения?*

– *А откуда берутся строгие понятия (вместе с их строгими определениями) и чему в реальности они соответствуют? Где в реальной*



*жизни Вы видели точки, прямые, бесконечные последовательности? Разве не представления являются истоками этих и подобных понятий?*

*– Но, как бы там ни было, последовательность  $0$  ни к чему не стремится!*

*– Иначе говоря, определение понятия предела последовательности не вполне соответствует Вашему представлению о том, что значит, что последовательность имеет такой-то предел.*

*– То есть что оно неудовлетворительное. Значит, его надо отбросить и заняться формированием удовлетворительного определения.*

*– Но возможно ли сформировать такое четкое определение, которое во всем соответствовало бы нашим разным, нашим размытым представлениям о пределе? Да и это ли нужно? Разве географическая карта местности бесполезна, поскольку она не «адекватна» самой этой местности? Разве чертеж узла машины бесполезен, поскольку он не «адекватен» самому этому узлу? Чертеж – модель этого узла. А модель изучаемого объекта и должна быть не «адекватной» ему для того, чтобы она могла быть эффективным средством его изучения для того, чтобы в ней выпячивались интересующие нас стороны этого объекта, и чтобы при этом другие, вторичные, менее значимые, стороны дела их не затеняли. Сформированное нами строгое понятие предела последовательности – это модель наших представлений о стремлении к пределу. И оценивать его следует как модель. Если оно помогает решать многие интересующие нас вопросы, если оно продуктивно, то оно удовлетворительно как модель.*

*Важно принимать во внимание, что мы говорим о таких моделях, которые являются идеальными орудиями идеальных способов исследования идеальных объектов, принадлежащих идеальным мирам. И постольку они являются необозримо широко применимыми и надежными средствами исследования реального мира. Но исследование возможностей таких орудий и результатов их применения требует использования формально-логических средств.*

*– Но для одного и того же объекта можно построить много разных моделей.*

*– Да, это так. Нередко возникают проблемы выбора модели, многосторонних испытаний выбранной модели на продуктивность и ее совершенствования, то есть формирования более работоспособной ее модификации.*

*– А как с этой точки зрения следует оценить сформированное понятие предела последовательности?*

– Для последовательностей  $(a_n)$ , таких, что последовательности  $(|a_n|)$  монотонны, начиная с каких-то номеров  $N$ , это понятие предела вполне соответствует нашим интуитивным представлениям о пределе последовательности. Но намного более существенно то, что полторавековой опыт истории математики подтвердил не просто работоспособность, но продуктивность этого понятия.

Природосообразный и настолько же продуктивный процесс освоения понятия предела последовательности с необходимостью ведет к обращенности к метатеоретическому плану, несущей рождение не только культурного понимания в смысле В. П. Зинченко, которое “предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление, означение и возможность трансляции», но и потенции развития творческого понимания, «предполагающего... порождение... нового смысла» [3, с. 280–285]. Обращенность к метатеоретическому плану необходима для видения «несущей конструкции» процесса освоения понятия предела последовательности для того, чтобы посредством этого смочь «укореняться» на уровне теоретического мышления, осваивать его. Она является такой «наковальной», которая вполне отвечает этому сформированному понятию как «молоту».

Если бытующие системы обучения формируют у учащихся «платонистское» понимание этого понятия и несомых ими методов как имеющих онтологическую природу, то осознание ими того, что оно имеет деятельностьную природу, что оно формируется как модель представлений, имеющих деятельностьное происхождение, что и само моделирование имеет деятельностьную природу, преобразует сознание учащихся, раскрепощает их как субъектов учебной деятельности, преобразует характер их мышления, пробуждая в них фантазию, воображение, творческое начало.

**Задача 8.** Имеет ли предел последовательность  $s$ , строящаяся так: между первым и вторым членами последовательности 1,  $1/2$ ,  $1/3$ , ... вставляется 10 новых членов, значения которых заключены между 1 и  $1/2$ , между вторым и третьим – 100 новых членов, значения которых заключены между  $1/2$  и  $1/3$ , между третьим и четвертым – 1000 новых членов, значения которых заключены между  $1/3$  и  $1/4$ , и т. д.?

– Члены  $s$  изменяются все медленней. Члены с огромными номерами изменяются невообразимо медленно. Представим автомат, совершающий переход от какого-либо ее члена к последующему за одну микросекунду. За сколько же триллионов триллионов лет он доберется до ее члена, равного  $1/1000$ ! Ни со временем, ни чем-либо другим в объективной реальности не соотносимо не только число мик-

*росекунд, не только число тысячелетий, но и число периодов существования метagalactic, необходимое для этого. Похоже,  $s$  сходится к какому-то не очень маленькому положительному числу.*

*– Из определения понятия предела последовательности легко выводится, что она имеет предел 0. А твое предположение говорит о том, что ты основываешься не на определении понятия предела, которое не во всем отвечает твоим представлениям. Это понятие, как и само понятие (бесконечной) последовательности, относится к идеальному миру. И потому здесь необходимо обращаться к этому, строгому, понятию и к идеальным, формально-логическим средствам анализа рассматриваемой ситуации.*

*– Но не говорит ли сказанное выше о том, что понятие предела последовательности слишком общее? Не порождает ли это слишком большой его объем, а с ним и большие логические и не только логические трудности?*

*– Обсуждению этих вопросов было бы естественно предположить исследование того, насколько оправдано понимание натурального ряда как содержащего такие непредставимо огромные числа, а тем более как неограниченно продолжаемого. Но это надолго увело бы нас от предмета изучения. Здесь лишь замечу, что именно идеальный, трансцендентально идеальный характер математических объектов, математических понятий, рождаемых математической деятельностью и несущих ее развитие, делает математику «непостижимо» эффективной.*

*Всякое общее понятие (об объеме которого имеет смысл говорить) имеет «неоправданно» большой объем. Его оправдание, прежде всего, в его содержании. Важно и то, что исследования тонких вопросов, связанных с моделями фундаментальных математических понятий, входящими в их «неоправданно» большие объемы, способствуют не только развитию математического мышления, но и открытию продуктивных методов, обогащающих как «чистую», так и прикладную математику. Об этом свидетельствует история математики.*

*В это обсуждение включается еще один школьник:*

*А мне кажется, что сформированное понятие предела последовательности является не излишне общим, а недостаточно общим. Рассмотрим, например, последовательность, строящуюся из последовательности  $1, 1/2, 1/3, 1/4 \dots$  так: после десятого, сотого, тысячного и т. д. ее членов вставляется 1. Она не имеет предела в смысле принятого определения. Но ведь члены ее, равные 1, попадают все реже и реже. Они становятся исчезающе редкими,*

*и эта последовательность становится все более похожей на последовательность  $1, 1/2, 1/3, 1/4 \dots$ . Разве не естественно видеть в ней последовательность, имеющую предел 0? Разве не естественней исходить из более общего понимания предела последовательности?*

*– Вот как, например, можно строго определить отвечающее этому четкое понимание предела последовательности. Пусть  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$  – какая-нибудь последовательность;  $a$  – какое-нибудь число;  $\varepsilon$  – положительное число.  $f_n(a, \varepsilon)$  будет обозначать долю тех членов  $f$  среди первых  $n$  ее членов, которые входят в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $a$ . Будем говорить, что  $f$   $p$ -сходится к  $a$  или что  $a$  является  $p$ -пределом  $f$ , если для всякого  $\varepsilon$  последовательность  $f_1(a, \varepsilon), f_2(a, \varepsilon), f_3(a, \varepsilon), \dots$  имеет предел 1. (Нетрудно убедиться в том, что рассмотренная тобою последовательность имеет  $p$ -предел 0).*

*Каждое укоренившееся математическое понятие является орудием поисково-исследовательской деятельности. И разные понятия предела последовательности представляют разные орудия разных форм и направлений математической деятельности<sup>1</sup>, подобно тому, как дляковки разных металлических изделий используются разные кузнечные орудия. Естественно ли для разных целей использовать только какое-то одно из этих орудий?*

**Задача 9.** Сформировать естественные варианты понятия

- а) предела последовательности точек пространства;
- б) предела последовательности векторов в пространстве;
- в) предела на данном отрезке последовательности функций, определенных на нем.

Найти примеры, оправдывающие предлагаемые Вами варианты.

\* \* \*

Процесс освоения понятия предела широко использует разные последовательности, разные характеры их сходимости и расходимости. Он широко использует средства логической семантики. В таком процессе формальная логика функционирует как семантико-синтаксический инструмент, как неразделимое единство синтаксического и семантического планов при ведущей роли семантического плана, а значит, при ведущей роли смыслового начала и тем самым при ведущей роли механизмов понимания<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Не будем при этом забывать и об орудиях формирования таких орудий и испытания их на эффективность.

<sup>2</sup> Конечно, использование семантических средств требует аккуратности. Но, заметим, еще большей аккуратности требует использование того, что естественно пони-

Идеальный мир, в который погружается рассмотрение «очищающими» средствами формальной логики, становится идеальным полигоном для испытаний сформированного понятия на эффективность, для совершенствования его формы, для расширения возможностей его применения, для наращивания его «дальнодействия», для наращивания «дальновидения» субъекта поисково-исследовательской деятельности. Погружение в такой мир открывает возможность столкновений с качественно новыми ситуациями, возможность конструирования и исследования таких ситуаций. Это несет развитие фантазии и воображения учащихся, развитие их способностей к креативности и рефлексии. Это несет развитие их способностей к использованию и развитию самого осваиваемого понятия как орудия поисково-исследовательской деятельности и как «средства производства» таких орудий. Это ведет к их общему математическому развитию, а посредством этого к общему интеллектуальному развитию. Семантический инструмент преобразует механизмы ориентировки и метаориентировки, преобразует способ поисково-исследовательской деятельности. Он превращает формальную логику в носитель креативности.

\* \* \*

– Трудно не согласиться с приведенными аргументами, показывающими продуктивность осуществления в обучении процессов формирования ведущих математических понятий и важность предваряющих такие процессы процессов формирования их «предысторий». Но разве позволяют осуществлять это наличествующие временные ресурсы?

– Говоря о временных ресурсах, вы имеете в виду укоренившуюся форму обучения, предполагающую «вычитыванием» преподавателем практически всего программного материала. Предполагает ли такая форма самообучение, без работы и развития которого обучение бесплодно? Способствует ли она развитию способностей учащихся к самообучению? Способствуют ли этому традиционные домашние задания в старшей школе (не говоря уже об обучении в вузе)? И не препятствует ли такая форма подготовке будущих учителей (особенно старших классов)? Полноценна ли система образования, не способствующая развитию способностей учащихся к полноценному

---

мать как семантику диалектической логики. Так, уход от конкретности даже специалистов в диалектике не раз приводил к абсурдам, в частности, к кричащей неуместности обращения к диалектической логике.

самообучению? И разве осуществление тех процессов, важность которых Вы признаете, не открывает возможность полнокровного самообучения учащихся старшей школы и вуза? И, наконец, разве не кричит та форма, которая присуща подавляющему большинству школьных и вузовских учебников, о том, что такие процессы вполне подготавливают даже весьма «средних» учащихся к их самостоятельному изучению?

– Но, с другой стороны, разве не кричит содержание, разве не кричит дух таких учебников о необходимости учебников, настраивающих на диалогический, более того, на полилогический характер их освоения?

### **Выводы**

Освоение ведущего математического понятия – это, говоря метафорически, освоение молота вместе с наковальней как инструментов, как орудий деятельности в их единстве. Этому не отвечает прямое его введение.

Процесс освоения такого понятия, долженствующего играть полифункциональные роли как на предметном, так и на метапредметных уровнях, не может быть линейным, не может не сопровождаться возвращениями к его началам.

Такой процесс не может не предваряться формированием «предыстории» понятия, которая должна проявлять рождаемую в лоне наличествующего опыта учащихся, их знаний, умений и навыков необходимость или, по крайней мере, целесообразность обращения к представлениям, к протопонятию, долженствующим служить истоками понятия. Этим создается возможность сознательного и активного участия учащихся в таком процессе как субъектов учебной деятельности. «Предыстория» должна служить «наковальней» для «молота» деятельности, направленной на «выковывание» ведущего понятия как орудия математической деятельности.

Процесс продуктивного освоения ведущего математического понятия не может не быть процессом его формирования, процессом многоступенного восхождения к нему вместе с постижением логики самого этого процесса.

Если «предыстория» ведущего математического понятия подобна камню, могущему служить «наковальней» для его формирования, то крепкой «наковальней», пригодной для того, чтобы овладевать его широким использованием как «молота», для того, чтобы он стал

образцом формирования других «кузнечных» орудий, является должностная осознаться учащимися метатеоретическая база.

Обращенность к метатеоретическому плану необходима для видения «несущей конструкции» процесса освоения такого понятия для того, чтобы посредством этого смочь «укореняться» на уровне теоретического мышления, осваивать его. Она вместе с «предысторией» понятия является и необходимым средством формирования и освоения «наковальни». Она является одновременно средством развивающегося освоения его как «молота».

Если бытующие системы обучения формируют у учащихся «платонистское» понимание фундаментальных математических понятий и несомых ими методов как предзаданных, как имеющих онтологическую природу, то осознание того, что они имеют деятельностьную природу, что они формируются как модели представлений, имеющих деятельностьное происхождение, преобразует сознание учащихся, раскрепощает их как субъектов учебной деятельности, преобразует характер их мышления, пробуждая в них фантазию, воображение, творческое начало, высокую детскость.

### **Библиографические ссылки**

1. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 2. Л. : Изд-во ЛГУ, 1976. 344 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Собр. соч. Т. 2. М. : Педагогика 1982. С. 5–361.
3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). М. : Гардарики, 2002. 431 с.
4. Лосев А. Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст 1981. М. : Наука, 1982. С. 48–78.
5. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М. : Лабиринт, 1994. 288 с.
6. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М. : Столетие, 1997. 480 с.

### **3.2. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ И УЧАЩИХСЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ**

*В. Г. Ермаков*

#### **1. Методологические аспекты исследования**

Вопрос о развитии умственных сил индивида отличается особой сложностью. В статье [1] показано, что прямое наблюдение за процессом мышления невозможно, поэтому приходится довольствоваться анализом результатов этого процесса и другими косвенными средствами. Вследствие этого споры по данному поводу не утихают, они затрагивают и методологические аспекты, и оценку пределов в стимулировании развития умственных сил. При этом в научном публичном поле представлены не только сильно отличающиеся мнения по данному вопросу, но и диаметрально противоположные.

Наглядным подтверждением высказанных положений может служить неутешительный итог попыток А. Бине и Т. Симона и их последователей решить проблему школьной неуспешности, длившихся целое столетие. Характерно, что спустя некоторое время исследователи отказались от гуманистической направленности исходного замысла и заявили устами С. Бердса, что «под интеллектом психолог понимает врождённую общую умственную способность. Она наследуется или по крайней мере врождённа, а не обязана обучению или тренировке» [2, с. 72]. Невероятным образом авторы IQ-тестирования сумели убедить руководство ряда ведущих стран в надёжности своих разработок, и теперь в этих странах IQ-тесты используют для комплектации классов. Насторожить всех должен был тот факт, что 2/3 учащихся в этих классах попадают на образовательные траектории, которые не ведут на уровень высшей школы, но пока никто за изменения не ратует. Трудно вообразить худший вариант решения проблемы школьной неуспешности, чем тот, который получился у последователей А. Бине и Т. Симона.

К пользе для учащихся и общества у гуманистически настроенных учёных для отстаивания иного мнения есть в запасе свои аргументы. Так, Э. В. Ильенков в главе «Школа должна учить мыслить» из книги [3] на основании логико-философского анализа старой методики обучению счёту обосновал вывод о том, что «сравнительно малый процент способных к математическому мышлению мы получаем до сих пор вовсе не потому, что матушка-природа столь скупа



на раздачу математических способностей, а совсем по другой причине. А прежде всего потому, что в сферу математического мышления мы зачастую вводим маленького человека вверх ногами, задом наперёд!» [3, с. 194]. И далее, «природа тут ни капельки не виновата. Виновата дидактика» (с. 200).

Несмотря на противоположную направленность полученных результатов приведённые опорные примеры объединяет тот факт, что вопрос о развитии умственных сил индивида в них рассматривается в критических ситуациях: либо на грани успешности и неуспешности в учёбе, либо в более общем случае – на грани способности и неспособности. Очевидно, проблемный подход к исследованию отвечает интересам общества и системы образования. Мы поступим аналогично, но сверх этого покажем, что именно при проведении педагогической коррекции с неуспешными или неспособными учащимися развитию их мышления можно придать наиболее значительный импульс. В обосновании этого тезиса заключается главная цель данной работы.

Для того чтобы уточнить выбор методологических оснований дальнейшего исследования трудного вопроса о развитии умственных сил ребёнка, начнём свой анализ, оттолкнувшись от уникальных достижений А. И. Мещерякова и И. А. Соколянского в работе со слепоглухонемыми детьми. Преодолеваемые ими трудности намного сложнее рассматриваемых нами, но парадоксальным образом И. А. Соколянский считал иначе. По его словам, «легче всего обучать слепоглухонемых детей, труднее – глухих, ещё труднее – слепых, а уже совсем трудно – обычных, „нормальных“» [4, с. 79]. Отчасти с обоснованием этой позиции, приведённым в статье А. И. Мещерякова, можно согласиться. В самом деле, у нормального ребёнка невозможно полностью расчленить многообразные факторы, под влиянием которых складывается его психика, невозможно проследить и зафиксировать их действие, а в случае слепоглухонемых детей все приводные ремни психики ребёнка находятся в руках педагога. Отсюда можно сделать вывод о том, что важнейшее значение в решении той или иной педагогической задачи имеет не столько формальный уровень её сложности, сколько наличие или отсутствие возможности действовать адресно – на основе понимания и учёта собственной динамики развития процесса, на который направлены управляющие воздействия. Здесь же проявилась и роль размерности – для образовательных процессов в целом она беспредельно велика, но, как видим, в кризисной ситуации она сильно уменьшается, что и облегчает проектирование управляющих импуль-

сов. Сказанное относится к общей оценке того, что помогло в работе со слепоглухонемыми, не менее важны более мелкие детали этого опыта.

В описании А. И. Мещерякова буквально бросается в глаза невероятная трудоёмкость начального этапа работы с такими детьми и принципиальная роль выбора используемых методов. «Ежедневно, – пишет Мещеряков, – в течение 15 часов, т.е. все время, пока дети не спят, с ними находится педагог или воспитатель. Мы составляем группы учеников из трёх человек. К каждой группе прикреплено по два воспитателя и один педагог. Всего на 50 учеников у нас 50 воспитателей и педагогов» [4, с. 81].

В цитируемой статье есть упоминание о Перкинской школе в США, в которой в 1931 г. было открыто отделение для обучения слепоглухонемых. Обучение велось исключительно на основе восприятия устной речи учителя пальцами учащегося, приложенными к губам и гортани говорящего. Если ребенок не мог научиться устной речи в течение определённого времени, его считали необучаемым и отчисляли из школы. В 1953 г. там осталось всего четверо учеников. Согласно рассказу нынешнего директора этой школы, «для усвоения и произношения одного только слова „молоко“ учительница слепоглухонемого ребенка повторяла это слово более десяти тысяч раз» [4, с. 84]. В другом случае в Перкинской школе учительница занималась со своим единственным учеником с восхода до заката солнца, не зная ни выходных дней, ни праздников. За восемь лет такого подвижного труда ученик усвоил язык и программу начальной школы. Он достиг большой виртуозности в восприятии устной речи. «Положив руку на темя учительницы, он вибраторно воспринимал то, что она ему говорила. Однако такая виртуозность проявлялась при восприятии речи только одного человека – учительницы» [Там же]. Таким образом, даже при героических усилиях со стороны педагогов метод устной речи даёт незначительный результат. Тем ценнее опыт А. И. Мещерякова и И. А. Соколянского.

По их мнению, «не только устная речь, но и вообще словесная речь не может быть первой задачей при обучении слепоглухонемых. Словесная речь с ее расчленённым грамматическим строем должна венчать сложную систему образного, непосредственного отражения окружающего мира вещей и развитую систему непосредственного (несловесного) общения слепоглухонемого с другими людьми» [4, с. 85]. И. А. Соколянский утверждал, что прежде чем научиться мыслить, слепоглухонемой ребенок должен пройти период «первоначального

очеловечивания», т.е. усвоить в простейшем виде навыки самообслуживания и человеческого поведения. Один из алгоритмов обучения самообслуживанию выглядит так. «Чтобы поставить ребенка на ноги, воспитатель берет его под мышки и приподнимает. Сначала ребенок пассивен. Затем при повторении этих действий он начинает проявлять некоторую самостоятельность. И, наконец, воспитателю достаточно поместить руки под мышки ребенку – и он сам поднимается на ноги. Это очень значительное событие: прикосновение становится сигналом к действию» [4, с. 83]. Постепенно жесты становятся всё более условными. Именно они, а не слова становятся первым языком такого ребенка. На сформированном понимании идеи обозначения в дальнейшем и строится обучение словесному языку. Практика применения этого подхода показала, что без овладения языком жестов научить словам невозможно.

Секрет эффективности такого подхода прост: язык жестов намного ближе к исходным возможностям ребёнка, чем словесная речь. Начинать работу с детьми, находящимися в крайне трудной жизненной ситуации, с культурных символов высокого уровня абстрактности – стратегическая ошибка. Заметим, что точно такую же ошибку совершили и А. Бине с Т. Симоном в их попытке решить проблему школьной неуспешности. В основу своих построений они положили школьные требования к детям и стали проверять распознавание детьми таких графических символов, как алфавит и система счисления. Заманчиво потребовать умения манипулировать этими символами, но приобщение детей к культурным символам, знакам, понятиям и обучение оперированию ими является самостоятельной, очень трудной и важнейшей задачей образования. В итоге вместо естественного вопроса о том, как вывести учащихся на требуемый весьма высокий уровень обобщений, составители теста стали проверять насколько дети без предварительной подготовки соответствуют требованиям со стороны культуры, которая развивалась многие столетия.

Конечно, лучше продуманная система А. И. Мещерякова и И. А. Соколянского тоже требует больших усилий со стороны педагога. Сдвиг в обучении ребенка даже простейшим действиям удаётся добиться лишь спустя несколько недель, а иногда и месяцев. Но если эту первую задачу решить удаётся, то всё остальное, по словам А. И. Мещерякова, получается уже сравнительно легко. Причина ускорения понятна – начинает сказываться разбуженная активность самого ребёнка! Именно для того чтобы её не угасить, а ещё больше развить, в этой системе каждый навык расчлениют на составные

части и в процессе обучения дают ребёнку возможность выполнять самостоятельно те движения, которыми он уже овладел, помогают ему там, где необходимо, и выполняют за него те движения, которые он ещё не может делать. Действует общий принцип: «недопомочь» или «перепомочь» – значит утратить активность ребенка.

Несмотря на все трудности данная стратегия обучения, состоящая в том, чтобы идти от нужд и возможностей ребёнка, усиливая по пути его потенциальные возможности, оказывается намного эффективнее бесконечных и практически безрезультатных попыток сходу, без разбега приобщить ребёнка к тем или иным достижениям культуры, свёрнутым в знаках и символах высокого уровня. Эта стратегия могла бы быть полезной и в школе для «нормальных» детей, но, увы, рассматриваемый эксперимент и в этом отношении в значительной мере остаётся уникальным, поскольку в соответствии со школьной традицией на текущие затруднения и состояние учащегося внимание обращают мало, предъявляют ему очередную порцию сведений в готовом виде, а затем проверяют и оценивают насколько она усвоена. Из-за недостатка времени и по ряду других причин траекторию выхода самого ребёнка на эту новую для него ступень контролируют редко. Соответственно вину за неудачи перекладывают на ребёнка.

Главный методологический вывод из этого погружения в рассматриваемый «эксперимент века» прост: к «нормальным» детям хотя бы иногда нужно применять ту же стратегию обучения, которую экспериментаторы вынуждены были выстроить для слепоглухонемых детей – не по содержанию действий, а именно по общей направленности движения. Попутно отметим, что реализация такого подхода требует более сложных (нелинейных, импульсных, стохастических) методов управления процессом обучения. Следует взять на заметку и тот факт, что именно в кризисных ситуациях необозримая многоаспектность образовательных процессов уменьшается до приемлемого уровня и приводные ремни развития ребёнка вновь оказываются в руках педагога. Разумеется, активность ребёнка тесно связана с развитием его умственных сил.

Заметим, относительно одного подхода слепоглухонемые дети чаще всего оказываются необучаемыми, а относительно другого чаще всего оказываются обучаемыми! Отсюда следует, что вину за наблюдаемый повсеместно быстрый рост числа тех, кого можно отнести к неуспешным, необучаемым, отстающим, нельзя перекладывать на самих детей, очень многое в этом вопросе определяется строением

учебного материала и деятельностью педагогов – теоретиков и практиков. На этих аспектах проблемы школьной и вузовской неуспешности мы и сосредоточим основное внимание.

## **2. Топология информационного пространства культуры как источник школьной и вузовской неуспешности**

Для заочной дискуссии с последователями Бине и Симона, занявших в итоге антигуманную позицию якобы на основании объективных данных, рассмотрим ситуацию, когда явно выраженная неуспешность в массовом порядке обнаруживается у студентов вуза, то есть у тех, кто на эту высокую ступень образования успешно вышел!

На этой ступени центральное противоречие между личностью и культурой достигает наибольшей остроты, поэтому перед очередным учебным препятствием студенты могут мгновенно стать беспомощными. Наглядный пример такой возможности даёт монография В. Клингенберга «Лекции о замкнутых геодезических» [5], которая, по мнению автора, удачно сочетает черты оригинальной монографии, обзора и учебного пособия. Среди адресатов названы аспиранты и студенты университетов. Книга начинается с определения гильбертова многообразия, в котором использованы понятия топологического пространства, хаусдорфова топологического пространства со счётной базой, дифференцируемого атласа, сепарабельного гильбертова пространства. На второй странице основного текста введено фундаментальное понятие связности на расслоении, причём наряду с опорой на нетривиальные понятия в нём без всяких разъяснений использованы обозначения, для понимания которых требуется длительное и серьёзное обучение. Таким образом, для избранных, то есть для специально подготовленных читателей, эта книга будет полезна, но большинству других людей она абсолютно недоступна. В этой ситуации говорить о какой-либо неспособности студентов бессмысленно.

Данный пример не является уникальным, скорее, его следует считать типичным и повторяющимся в огромном числе случаев. Общий порождающий источник таких ситуаций указал А. Пуанкаре. По его словам, «математики не уничтожают препятствия, мешающие им, но просто отодвигают их за границы своей науки» [6, с. 6]. Цель этих усилий понятна – сделать саму теорию более строгой и упорядоченной, но достигается она с издержками – трудные и нерешённые проблемы теории концентрируются в её пограничном слое. «Кажется, трудность понятий, – пишет Н. И. Лобачевский, – увеличивается по

мере их приближения к начальным истинам в природе; так же, как она возрастает в другом направлении, к той границе, куда стремится ум за новыми познаниями» [7, с. 185].

В последнее время контраст между внутренней упорядоченностью теории и остротой нерешённых пограничных проблем, в том числе педагогических, многократно усилился из-за широкого применения аксиоматического метода изложения теории. По мнению В. И. Арнольда, «сущность этого метода состоит в том, чтобы превращать теоремы в определения. Содержательная часть теоремы становится тогда мотивировкой определения» [6, с. 70]. Без помощи педагога восстановить отброшенную предысторию исходных понятий теории практически невозможно, перед ними студенты и оказываются беспомощными.

Появление в информационном пространстве культуры и соответственно в учебном материале таких понятийных сингулярностей само по себе заставляет решительно изменить направление поиска ответа на вопрос о школьной и вузовской неуспешности. Отмеченные Э. В. Ильенковым дидактические аспекты проблемы здесь имеют безусловный приоритет.

Психолого-педагогические аспекты оказания помощи индивиду в неформальном усвоении начал теории, построенной аксиоматически, обсудим на примере общей топологии, которая до объединения с курсом дифференциальной геометрии была в системе высшего математического образования самостоятельным учебным предметом и вызывала у студентов большие трудности.

Теория начинается с определения 1. Пусть  $X$  – некоторое множество. Топологией или топологической структурой на  $X$  называется любая система  $\tau$  подмножеств из  $X$ , удовлетворяющая следующим свойствам (аксиомам):

T1) всё множество  $X$  и пустое подмножество  $\emptyset$  принадлежат семейству  $\tau$ ;

T2) объединение любой совокупности множеств из  $\tau$  есть множество из  $\tau$ ;

T3) пересечение любого конечного числа множеств из  $\tau$  есть множество из  $\tau$ .

Определение 2. Множество  $X$  с заданной в нём топологией  $\tau$ , т.е. пару  $(X, \tau)$  называют топологическим пространством. При этом элементы множества  $X$  называют точками, а множества, принадле-

жащие системе  $\tau$ , называют открытыми множествами в топологическом пространстве  $(X, \tau)$ .

Таким образом, задать топологическое пространство – это значит задать некоторое множество  $X$  и задать в нём топологию  $\tau$ , т.е. указать те подмножества  $X$ , которые считаются открытыми.

Определение 3. Множество  $B \subset X$  – замкнуто в  $(X, \tau)$ , если его дополнение  $X \setminus B$  открыто, т.е.  $X \setminus B \in \tau$ .

Начало теории является очень простым и малым по объёму, но возникают вопросы: каким образом из этих определений может вырасти общая теория непрерывных отображений, как это связано с непрерывными числовыми функциями, в чём состоит скрытый смысл понятия открытого множества и т.д. Заметим также, что в определении открытых множеств ничего не сказано о способе их задания, а если здесь допускается произвол подходов, то, следовательно, подразумевается и значительное расширение множества рассматриваемых пространств по сравнению с их «прародителями». Разумеется, курс общей топологии строился исходя из того факта, что некая пропедевтика этих понятий уже была проведена в курсе математического анализа, однако твёрдые заявления представителей многих университетов на одной из конференций о том, что курс общей топологии могут полноценно усвоить не более 30 % студентов, показывают, что приготовление большей части студентов к такому обобщению понятий было недостаточным.

Следует отметить, что этот скачок в уровне абстрактности используемых понятий произошёл не по случайной прихоти учёных и составителей учебных программ, а в связи с открытием в математике важнейших свойств непрерывных отображений, которые и послужили поводом для такого странного на первый взгляд выбора исходных понятий.

Теорема (Критерий непрерывности). Пусть  $f$  – отображение топологического пространства  $(X, \tau)$  в топологическое пространство  $(Y, \tau_1)$ . Следующие условия равносильны 1)  $f$  непрерывно; 2) прообраз любого открытого в  $(Y, \tau_1)$  множества является открытым множеством в  $(X, \tau)$ ; 3) прообраз любого замкнутого в  $(Y, \tau_1)$  множества замкнут в  $(X, \tau)$ .

Открытие того, что непрерывность отображения равносильна открытости прообраза любого открытого множества из второго пространства, стало основой для нового структурирования большой совокупности сведений и одним из оправданий для построения

самостоятельной теории, которая оказалась очень стройной и компактной. Понятие открытого множества стало ключевым для всей теории. В соответствии с основной идеей аксиоматического метода этот центральный элемент главного достижения на двухтысячелетнем пути исследования понятия непрерывности вводится теперь в новой теории без всякой мотивировки и обоснования. Причём все эти события и изменения произошли относительно недавно. Ряд основополагающих результатов о топологических пространствах был получен Ф. Хаусдорфом в 1914 г.

Это не единственный пример существенного сжатия материала, в котором постоянно нуждаются учёные и педагоги. Перебирая один за другим различные эпизоды из истории математики, у многих изменений можно обнаружить такие же мотивы, перекликающиеся с педагогическими задачами. Например, в отношении теории функций комплексного переменного А. Н. Колмогоров написал: «Главная линия развития заключалась здесь в том, что переход в комплексную плоскость делал более ясными и обозримыми свойства подлежащих изучению функций» [8, с. 27]. Если воспользоваться одним из последних достижений самого Колмогорова в математике, а именно, созданной им общей теорией сложности объектов, то загадочность побудительных причин появления теории функций комплексного переменного исчезает. По Колмогорову, сложность вещи есть длина наикратчайшего её описания. Следовательно, если новые результаты уменьшают описание теории, то объём за счёт этих результатов растёт, но сложность теории уменьшается!

Ради уменьшения сложности (т.е. ради уменьшения длины описания) допускается даже существенное увеличение множества рассматриваемых объектов. Так, Н. И. Лобачевский (1834) и П. Дирихле (1837) отчётливо сформулировали определение функции как совершенно произвольного соответствия. Это означает, что ради простоты описания в зону исследования допускаются и «химеры», то есть такие объекты, которые удовлетворяют определению, но не входят в первоначальное множество объектов, охватываемых данной теорией.

Минимизацию длины описания как главный результат и главную цель преобразований в современной математике можно обнаружить и во многих других эпизодах. Это совершенно естественно для периода, когда объём математического знания стремительно растёт. Закономерным выглядит также и суммарный итог всех усилий, характеризующий следующими высказываниями Г. Фрейдентала: «Чем современнее математика, тем она проще» [9, с. 46]; «Ныне математик



обозревает намного большую часть математики, чем его коллега полвека назад» [Там же, с. 45]. Таким образом, современная математика за счёт целого ряда качественных изменений по основной для настоящего времени позиции всё же остаётся в зоне досягаемости для отдельной личности. Однако противоядия, найденные математиками против главного источника напряжения, каким является взрывной рост информации, помогают не всем. Для тех, кто начинает осваивать математику, полученные таким способом «начала» теории создают непреодолимые препятствия. При встрече с понятиями, замещающими собой огромный объём информации и оторванными от своей предыстории, индивид не может опереться ни на свой донаучный опыт, ни даже на опыт, обрётённый в процессе обучения. В этом отношении и в этом месте математика заведомо становится «нечеловекоразмерной».

Возвращаясь к проблемам преподавания Общей топологии, отметим ещё раз: центральное понятие открытого множества введено без какого бы то ни было приготовления, при этом способ задания топологии  $\tau$  на множестве  $X$  не указан, поэтому наряду с известными ранее объектами этому определению могут удовлетворять и новые, в том числе, весьма диковинные. Это означает, что помощь учащемуся в этом месте не может быть сведена к простому повторению предыдущего материала, требуется некоторая перенастройка мышления на более высокий уровень абстрагирования. Ввиду особой роли критерия непрерывности отображения на языке открытых множеств нельзя не учитывать, что история развития понятия функции, как и история развития понятия непрерывности, тоже продолжалась несколько тысячелетий, причём путь от очень туманного представления к современному теоретико-множественному понятию функции был долог и извилист, причём полная разгадка тайн основных понятий классического анализа так и не достигнута.

Отсюда следует, что личностная составляющая образовательного процесса в этом месте не может не пострадать, а в случае такой аварии содержательную составляющую этого процесса вообще некому адресовать. Поэтому срочные действия по безусловной поддержке личностной составляющей здесь нужно предпринимать не ради гуманного отношения к отстающим и не для повышения устойчивости учебного процесса, а по гораздо более весомой причине – для предотвращения опасности полной остановки этого процесса, то есть, как говорят медики, по медицинским показаниям. Парадоксальность данной ситуации заключается в том, что вопрос о развитии учащегося

в процессе обучения становится центральным вне зависимости от какого бы то ни было отношения к идеям развивающего обучения, причём решать его нужно именно тогда, когда никаких условий для этого, вообще говоря, не осталось, а острые проблемы педагогики, психологии и методики преподавания оказались стянутыми в тугой узел.

Сначала опишем краткий вариант программы пропедевтики начальных понятий топологии. Так как по масштабу и объёму проблем и в отсутствие требуемого запаса времени построить полную коррекционно-пропедевтическую программу, пригодную для применения в любой учебной ситуации и при любом составе студентов, невозможно, то необходимо опираться на конкретные обстоятельства и полнее использовать наличный ресурс студентов – и те знания, которые у них уже есть, и имеющийся у них уровень поисковой активности, воли и характера. С учётом разнообразия этих данных получаем, что различных проблемных ситуаций может быть очень много, поэтому целесообразно с самого начала настраиваться на разработку разных программ, ориентируясь при этом на конкретный уровень подготовки и уровень развития учебной деятельности у студентов в той или иной группе.

Для лучших студентов пропедевтическая программа может быть короткой. Один из её возможных вариантов Ч. Коснёвски описал в книге «Начальный курс алгебраической топологии» [10]. Все шаги в нём определены существом дела, поэтому особой новизны в них нет, но словесные описания автора всех переходов в этой книге являются весьма изящными.

Для числовой функции  $f: R \rightarrow R$  (действительной переменной) сразу вводится определение непрерывности в точке (по Коши). Как обычно, функцию называют непрерывной, если она непрерывна в каждой точке. Далее сказано, что это определение непрерывности можно расширить на отображения  $f: R^n \rightarrow R^m$  более общего вида простой заменой знака модуля на евклидово расстояние. После этого, всего лишь обыгрывая термин «расстояние», Коснёвски скрытым образом переходит к понятию метрического пространства, называя его множеством с «функциями расстояния». В полной аналогии с предыдущими случаями эти функции расстояния позволяют определить непрерывность отображений в метрических пространствах. Вследствие того, что способы задания «функции расстояния», или метрики не указаны, метрику нужно подчинить некоторым условиям, которые в книге приведены. Коснёвски назвал их очевидными, но на самом деле

это не так. Морис Фреше нашёл их в результате долгого поиска и привёл в своей докторской диссертации всего около ста лет тому назад. Жак Адамар назвал этот взлёт его абстрагирующей мысли беспрецедентным со времени работ Э. Галуа.

Таким образом, уже в первом абзаце Ч. Коснёвски прочертил смысловую линию от понятия непрерывной числовой функции — в точке и в целом — до соответствующих понятий непрерывности отображения в метрических пространствах. После столь быстрого подъёма сделана небольшая остановка для формальной записи определения непрерывности в метрических пространствах и предъявления десятка тщательно отобранных примеров таких пространств в виде упражнений, включая пример так называемой дискретной метрики, которую можно задать на любом множестве. Особенно ценным является упражнение, которое показывает, что при замене одной метрики на другую на первом или втором множестве часто случается так, что множество всех непрерывных отображений первого пространства во второе остаётся прежним.

Отталкиваясь от этого факта, но не вдаваясь в подробности, Коснёвски утверждает, что главную роль в определении непрерывности отображения играет не метрика, а понятие открытого множества. В случае метрического пространства это понятие задают конструктивно, называя открытым любое подмножество данного пространства, которое каждую свою точку содержит вместе с некоторым открытым шаром (то есть без точек сферы) с центром в этой точке. Свойства таких множеств в книге сформулированы в рамках одного из упражнений, в таком же виде представлены и примеры открытых множеств в разных пространствах.

После такой очень короткой подготовки автор приступает к доказательству ключевого результата — критерия непрерывности отображения из одного метрического пространства в другое метрическое пространство на языке открытых множеств. Он заключается в том, что отображение является непрерывным тогда и только тогда, когда прообразы открытых множеств открыты. Отсюда, в частности, следует, что если две разные метрики порождают одну и ту же совокупность открытых множеств, то отображение, непрерывное относительно одной из этих метрик, автоматически будет непрерывным и относительно другой.

Продemonстрировав, что для изучения непрерывности отображений в метрических пространствах важна именно совокупность открытых множеств в каждом из них, а не сама метрика, Коснёвски

предлагает читателям перейти к ещё одному обобщению – к идее выбирать на заданном множестве некоторую совокупность его подмножеств и называть их открытыми, если только эта совокупность удовлетворяет тем же свойствам, что и открытые множества в метрическом пространстве. А это и есть исходный пункт топологии.

Как видим, ничего мистического или непостижимого в началах топологии нет. Возникает естественный вопрос: почему бы эту подготовительную работу не осуществлять заблаговременно, например, в курсе математического анализа? В ответ на него заметим, что она практически всегда и проводится в этом курсе, но из-за разросшегося формального аппарата математического анализа, наличия в нём большого числа других важных разделов и обилия задач прикладного характера эти изыски обоснования некоторых утверждений не у всех студентов закрепляются в сознании должным образом. В статье [11] на примере линии интегрирования в рамках курса «Высшая математика» показано, что существенное сокращение числа часов на базовые математические курсы, вызванное, в частности, переходом на Болонскую систему обучения, не оставило студентам никакой возможности для неформального усвоения данного курса, притом, что найденные ранее методы обучения, детально описанные в указанной статье, позволяли достигать высоких рубежей и в личностном развитии студентов, и в усвоении материала даже при старте с низкой позиции. Ясно, что в такой напряжённой учебной ситуации и в потоке многих других важных вопросов нельзя рассчитывать на то, что кратко намеченная линия пропедевтики одной из абстракций высокого уровня надолго останется в памяти у студентов. Поэтому наряду с краткой целесообразно рассматривать также гораздо более основательную коррекционно-пропедевтическую программу, ориентируясь прежде всего на слабоуспевающих студентов, которым она более всего и нужна. В данной работе описывать её мы не будем по нескольким причинам. Во-первых, потому, что это надолго увело бы нас от основной проблемы неуспешности, во-вторых, потому, что любая программа пропедевтики, сколько бы точно рассчитанной она ни была, сама по себе не сможет помочь слабым студентам. Она лишь создаёт благоприятную обстановку для корректирующего взаимодействия студентов и преподавателя, которое как раз и имеет решающее значение. Схема развёрнутой программы пропедевтики понятий топологии, реализуемой наборами задач, описана в статье [12].

### **3. О корректирующих и развивающих функциях текущего контроля**

Перед обсуждением актуального вопроса о выборе необходимых форм и методов текущего контроля в целях корректирующего обучения отметим ещё раз особую роль, которую понятия высокого уровня абстрактности играют в сфере образования. С одной стороны, они создают студентам непреодолимые препятствия, с другой стороны, благодаря временной (локальной) беспомощности студентов все рычаги управления, как и в случае со слепоглухонемыми детьми, оказываются в руках педагога. Кроме того, естественная оптимизация пропедевтической программы – короткой или более основательной – приводит к едва ли не единственному варианту учебной корректирующей траектории. А если учитывать жёсткий дефицит времени, отводимого на корректирующее мероприятие, то и в выборе методов контроля никакого произвола не остаётся. В самом деле, для получения наиболее быстрого результата плотность взаимодействий педагога и студента должна максимально возрасти. Сделать это удобнее всего во время контрольных процедур. А так как требуется не просто оценка итоговых достижений и даже не сама по себе диагностика проблемных моментов в учебной деятельности, а и их активное и по возможности быстрое исправление, то контроль должен проходить в устной форме. Далее, из-за недостатка времени программу коррекции невозможно сделать полной, но тогда из-за «разреженности» лестницы фактов, используемых для педагогической коррекции, студент должен усваивать каждую ступень этой лестницы на самом высоком уровне качества, иначе у него не будет опоры для выхода на следующую ступень. А так как выполнить задание на таком уровне качества студент с первого раза может не суметь, то следует разрешить его повторную сдачу. В итоге приходим к методу зачётов, но его основную функцию должны понимать в указанном выше смысле, то есть как корректирующую и развивающую.

Для достижения этих целей приём заданий должен проходить при активном оппонировании ответам студента – для выявления неточностей в обосновании фактов и в понимании терминов и понятий, а также для наведения на более точные ответы и представления. Оказалось, что делать это при достаточно высоком уровне подготовки студента довольно трудно, так как его живая мысль бывает скрыта за ширмой хорошо усвоенного предыдущего материала и хорошо организованной речи.

Так, однажды в число фактов, предназначенных для строго контроля качества усвоения, была включена следующая теорема, доказательство которой в пособии автора ради актуальной на ту пору экономии места было изложено в энергичном стиле и оставлено без комментариев.

Теорема. Пространство, удовлетворяющее второй аксиоме счётности, сепарабельно.

◀ Пусть  $(X, \tau)$  имеет счётную базу  $\beta = \{B_n\}_{n=1}^{\infty}$ . В каждом элементе  $B_n$  базы выберем точку  $x_n \in B_n$ . Счётное множество  $A = \{x_n\}_{n=1}^{\infty}$ , как раз и является искомым всюду плотным в  $(X, \tau)$  множеством, т.е.  $[A] = X$ . В самом деле, предположив противное, мы имели бы, что множество  $X \setminus [A] \neq \emptyset$  и открыто; следовательно его можно было бы представить в виде объединения некоторых множеств  $B_{n_k} \in \beta$ . Тогда множество  $X \setminus [A]$  должно было бы содержать точки из  $A$ , поскольку каждое множество  $B_{n_k}$  содержит точки из  $A$ . Но это невозможно ввиду очевидного равенства  $(X \setminus [A]) \cap A = \emptyset$ . ▶

Во время сдачи этого несложного задания преподавателю студенты безупречно проговаривали и формулировку теоремы, и её доказательство, что поначалу выглядело вполне естественно, так как было известно, что факты, предшествовавшие этой теореме, они усвоили на должном уровне. Заподозрить неладное помогла вызванная внешними обстоятельствами повышенная плотность текста, который студенты в таком же виде и воспроизводили. Уточняющие вопросы действительно вскрыли наличие ошибочных представлений, но с помощью наводящих вопросов исправить их удалось очень быстро. Из этого можно заключить, что в данном эпизоде причиной сбоя были не затруднения в усвоении очередного факта теории, а наступившее после предшествующего успеха ослабление внимания и переход к формальному изучению материала, показавшегося очевидным. Каких-либо следов неуспешности здесь уже не было. На этом примере видно также, что при движении вдоль длинной цепи связанных друг с другом фактов незначительные сбои могут возникать, накапливаясь, и без серьёзных на то причин. Отсюда следует также, что основная задача коррекции была решена раньше – на первых ступенях пропедевтической лестницы утверждений, которая одновременно служила и коррекционной программой.

На фоне сказанного выше особая роль начального этапа решения проблемы неуспешности вполне ясна. При первой встрече с понятийной сингулярностью студент не может сразу подняться на эту

вершину, поскольку у него нет необходимых для этого содержательных и терминологических опор. По этой причине ему приходится искать недостающие опоры не в изученном ранее материале путём его простого перебора, а во всём своём жизненном опыте. Смоделировать этот аспект мышления почти невозможно, но Ж. Адамар кое-что в нём прояснил. В частности, он провёл анкетирование математиков и по результатам их ответов отметил, что «практически все – в противоположность заключению Гальтона, к которому его привёл опрос случайных людей – избегают не только мысленного употребления слов, но так же, как и я, мысленного употребления точных алгебраических или других знаков; как и я, они используют расплывчатые образы» [13, с. 64]. Следует заметить, что крупные учёные от случайных людей отличаются прежде всего тем, что активно и практически постоянно ищут решение трудных задач, перед которыми в течение длительного времени они по сути остаются беспомощными. Как показал Н. Н. Нечаев, «в ходе решения самой творческой задачи настоящий профессионал закономерно превращается в „учащегося“, который творит, участь, или учится, творя» [14, с. 47]. В подтверждение этого тезиса он привёл слова советского архитектора К. С. Мельникова: «Каждый раз, когда мне поручали работу, по счёту, скажем, двадцатую или тридцатую, всё равно я стоял перед ней, как перед новой, начинал всё сначала». Архитекторов к такому состоянию подталкивает общая для них установка не повторяться в своих произведениях, а математики оказываются в положении неуспешного учащегося из-за трудной и долго не поддающейся им задачи. Но от таких учащихся они отличаются тем, что руки не опускают и продолжают активный поиск решения. Тот факт, что они при этом не употребляют слов, а используют расплывчатые образы, как раз и означает обращение ко всему своему опыту, а не только к той его части, которая уже упорядочена и выражена в словесных формулах.

Из этого сопоставления вытекает, что необходимость сдать на максимально высоком уровне качества задание, которое по уровню трудности превосходит наличные возможности неуспевающего студента, непременно запускает процесс его мышления, причём в полном, а не в упрощённом варианте. Эта ситуация ценна и для педагога, которому не нужно тратить большие усилия, чтобы хоть что-то понять в процессе мышления студента. В диалоге со студентом при приёме задания живое мышление студента обнаруживает себя в массе допускаемых им ошибок и неточностей. Они могут быть самыми невероятными, но именно в них и проявляется работа краевого сознания

самого студента. В этот момент рычаги управления вновь оказываются в руках педагога, и от того, как он ими воспользуется, зависит очень и очень многое. Можно сказать, что у педагога появляется возможность повторить процедуру «первоначального очеловечивания», но уже не по отношению к слепоглухонемому ребёнку, а по отношению к студенту, оказавшемуся перед непреодолимым для него препятствием.

Э. В. Ильенков дал публицистически яркое описание ключевого, решающего момента этой процедуры на примере обучения слепоглухонемого ребёнка пользоваться ложкой для утоления голода. Поначалу педагог вынужден в буквальном смысле руководить его рукой, но должен это делать только до тех пор, пока не обнаружатся первые робкие и неуклюжие попытки ребенка самостоятельно совершать те же движения. «Как только такой намёк появился, — пишет Э. В. Ильенков, — сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие! И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность руки малыша!.. Если ты, не заметив её, будешь продолжать руководить ребёнком с прежней силой и настойчивостью — активность ручонки его ослабнет и угаснет и тогда уже никакими понуканиями её не разбудишь вновь» [3, с. 37].

Как уже было сказано, в системе А. И. Мещерякова и И. А. Соколянского для столь тонкой поддержки активности ребёнка каждый навык расчленяют на составные части и в процессе обучения дают ребёнку возможность выполнять самостоятельно те движения, которыми он уже овладел, помогают ему там, где необходимо, и выполняют за него те движения, которые он ещё не может делать. Приём заданий на первой ступени пропедевтической лестницы нужно организовывать таким же образом: отмечать то, что обосновано верно, наводящими вопросами помогать студенту исправлять те неточности, которые он может устранить сам, и разъяснять ему то, что он не сумел понять. После этого нужно назначать повторную (чистовую) сдачу этого утверждения. Но при повторном приёме этого задания можно и нужно провести более глубокое зондирование работы краевого сознания студента, предложив ему обосновать утверждение с меньшим шагом доказательства, чем это было в первый раз. В математике для этого есть много возможностей, связанных с тем, что под влиянием педагогического фактора и постоянного сжатия накапливаемых сведений математические знания в завершённой части математики приобрели структуру, похожую на фрактал — геометрическую фигуру, в которой один и тот же фрагмент повторяется при каждом уменьше-



нии масштаба. Это означает, что при дроблении шага доказательства открываются всё новые и новые связи между фактами, которые подразумевались, но не упоминались на более крупном шаге. Обратившись к представленной выше теореме, несложно заметить, что вопросов по поводу использованных обозначений, терминов и самых малых элементов обоснования возникает очень много. Поэтому переход к обсуждению более мелких деталей действительно позволяет разрушить гармонию текста, сформированную совместными усилиями педагога и студента в первой попытке сдачи задания. В результате студенту приходится самостоятельно находить способы восполнения неожиданно для него вскрывшихся пробелов в предыдущих рассуждениях. Как правило, после 2–3 таких операций дробление шага доказательства уже не ставит его в тупик, ответы студента становятся оригинальными, не похожими ни на тексты в учебниках, ни на формулировки, выработанные на предыдущих этапах совместной работы.

С этого момента можно наблюдать каскад ценных последствий. Во-первых, студенту открывается универсальная роль логической основы математики, которая является хорошей основой и для успешного освоения математики. Во-вторых, сдача задания на недоступном ранее уровне влечёт за собой повышение самооценки, укрепляет мотивацию к продолжению этой работы, а впоследствии может повысить и уровень притязаний. В-третьих, этот успех открывает путь к следующей ступени программы пропедевтики сложного понятия.

Первые два пункта из числа названных важны ещё и потому, что затрагивают глубинные, чаще всего неосознаваемые потребности человека. В. К. Вилюнас по этому поводу написал: «Стремление к выяснению причинной обусловленности явлений настолько характерно человеку, что можно говорить о присущей ему склонности видеть всё в мире непременно детерминированным. (...) Процессы отражения в условиях наличия упорядоченных представлений об окружающей действительности и своём месте в ней приобретают особенность человеческого сознания, представляющего собой высшую форму отражения» [15, с. 14].

Метод зачётов в авторской редакции отличается также особой динамикой взаимодействия между участниками диалога. Устная форма приёма заданий и активная оппозиция ответам студента создают ситуацию, когда отвечать на неожиданные встречные вопросы нужно хоть и не мгновенно, но всё-таки быстро. Фактически от студента требуется столь же активное противодействие усилиям педагога,

направленным на разрушение целостности предлагаемой системы обоснований, то есть студенту нужно действовать в антиэнтропийном ключе. Упражнение в этом должно усилить то, что называют антиэнтропийной направленностью интеллекта.

Рассмотрим примеры, демонстрирующие, что борьбу против мозаичности окружающего культурного пространства индивид ведёт постоянно. Первый пример связан с ответом студента Н., который так и не преодолел первую экзаменационную сессию в вузе. На вопрос «Что такое предел функции в точке?», он после короткой паузы ответил: «Предел функции – это число  $e$  натурального ряда». При всей бессмысленности этого утверждения было несложно увидеть стоящую за ним напряжённую работу мысли, причём студент сам подтвердил, что реконструкция его рассуждений верна. Итак, пределом действительно является число. Следуя Коши, при его описании часто используют выражение «произвольное положительное число  $\varepsilon$  (эпсилон)». При «слепом» восприятии определения эта греческая буква привлекает внимание и превращается в главную метку всего определения. Но, отталкиваясь от этого числа, восстановить определение логическим путём невозможно, поэтому попытка сделать это привела к другому именованному числу с близким по написанию и звучанию обозначением, а именно к числу  $e$  – основанию натурального логарифма. Главное, у числа  $e$  есть своя родословная, которая позволила продолжить поиск. Логический контроль заставил отбросить логарифм как не имеющий отношения к пределу, но от прилагательного «натуральный» нить потянулась к натуральному ряду, который как раз и состоит из чисел. Круг замкнулся! По сравнению со стандартным определением это круг сплошного абсурда, но сколько здесь догадок и озарений, направленных на синтезирование новой связности из обрывков изучавшегося ранее материала! При наличии у студента хотя бы небольшой зоны хорошо освоенных сведений он благодаря этой своей активности мог бы находить правильные ответы на многие новые для него вопросы. Характерно, что забота о связности выстраиваемых конструкций была на первом месте даже у студента, который, по словам его преподавателей, на протяжении всего семестра к ответственной учёбе так и не приступил.

По-видимому, такая забота не случайна. В качестве второго примера приведём следующие слова Ж. Адамара: «Всякое математическое рассуждение, как бы сложно оно ни было, должно мне представляться чем-то единым; у меня нет ощущения, что я его понял, до тех пор, пока я его не почувствовал как единую, общую идею.

И, к сожалению, это часто требует от меня, как и от Родена, более или менее мучительного усилия мысли» [13, с. 63].

Эти качества мышления, проявившиеся как у несостоявшегося студента, так и у крупного учёного, хорошо вписываются в рамки единого энергоинформационного подхода к исследованию движущих сил и механизмов прогрессивной эволюции, разрабатываемого в книге [16] на базе синтеза неравновесной термодинамики и кибернетической теории систем. По словам А. П. Назаретяна, «человек разумный выделился из природы и достиг известного господства над ней не в последнюю очередь благодаря тому, что природа всемерно этому противодействовала, равно как живые организмы сформировались, существовали и эволюционировали благодаря постоянному противодействию физической среды» [13, с. 147]. Поэтому при построении новых моделей образовательного процесса и при выборе главного направления корректирующих импульсов имеет смысл ориентироваться также и на общее положение о том, что «генетически и актуально исходные свойства интеллекта определяются его антиэнтропийной направленностью» [Там же]. Эта позиция хорошо согласуется с известным положением о том, что человеческий организм в целом, как и всё живое, является устойчиво-неравновесной структурой. Но подразумевается динамический тип устойчивости, требующий постоянных усилий на её поддержание.

Сказанное позволяет предположить, что корректирующие мероприятия, организованные указанным выше образом, могут стать спусковым крючком для запуска глубокой перестройки и упорядочения во внутреннем плане студента всего, что было им освоено раньше.

В одной учебной ситуации эта гипотеза подтвердилась вполне отчётливо. Однажды автору этих строк было поручено проведение занятий по математическому анализу у студентов третьего курса заочного отделения. Не дожидаясь неприятностей от двухлетнего изучения ими данного курса без контролируемого формирования зон хорошо усвоенного материала, для повторения им была сразу предложена цепь из ключевых теорем, пронизывающая материал всех четырёх семестров – своеобразный «бикфордов шнур» для запуска целенаправленной перезагрузки их учебной деятельности. Требования по качеству усвоения опорных сведений, как и в других случаях, были максимальными. Удивительно, но после небольшого числа контрольных мероприятий описанного вида студенты стали активно включаться в эту работу, часть из них стали брать на себя приём заданий у других студентов, что в условиях заочного обучения очень важно.

Экзамен по данному курсу за 5-й и 6-й семестры студенты сдали на хорошем уровне. После получения диплома многие из них подходили поблагодарить за этот эксперимент, который, по их словам, изменил стиль изучения математики и позволил успешно сдавать все другие математические дисциплины вплоть до конца учёбы. Председатель ГЭК в своём отчёте особо выделил эту группу как одну из лучших. Впрочем, этот результат не стал уникальным, он повторялся много раз и до, и после данного эпизода.

Однако в этой группе было абсолютно уникальное исключение из общего правила: несмотря на бесчисленное количество попыток некая студентка И. не могла без ошибок доказать самые первые утверждения из длинной цепи фактов до последней разрешённой деканатом пересдачи экзамена, но в этот день сумела это сделать безупречно. Неусвоенным оставался весь другой материал пяти семестров. Ситуация представлялась безнадёжной, но в качестве утешения перед неизбежным отчислением ей была предоставлена отсрочка до следующего – 6-го экзамена, на котором она должна была отчитаться за весь трёхлетний курс. Поразительным было то, что на итоговом экзамене её ответ был приемлемым! На вопрос: «Как вы сумели так подготовиться?», она ответила: «Когда я поняла, что от нас тут требуется, я взяла учебник и стала читать его с начала, а тогда всё стало понятно». Позитивно сказались все названные ранее условия и факторы: и правильный образец изучения математики, и опора на логические связи, позволяющая накапливать такой опыт и благодаря этому ускоряться, и удовлетворение от самой осмысленной учёбы. Всё может надоесть, кроме понимания, сказал Вергилий. У этой истории со студенткой И. было ещё более впечатляющее продолжение. Она прогрессировала и дальше. Председатель ГЭК через полгода после её защиты и через полтора года в анализе прошедших экзаменов и защит дипломных работ оба раза называл её работу в числе наилучших. При этом хороших выпускников факультет готовит много.

Из того, что последствия активных корректирующих мероприятий сказывались очень долго и на групповом, и на индивидуальном уровнях, можно сделать вывод о том, что решающее значение в достижении таких эффектов имели именно психологические изменения у студентов. Дело в том, что основательное усвоение какой-либо части математики не может уберечь от трудностей в усвоении других её частей, иначе крупные учёные не ломали бы годами голову, решая новую задачу. Психологическая перестройка более универсальна. Так, готовясь к сдаче очередного задания в режиме описанных выше

зачётов, студент с какого-то момента начинает более тщательно контролировать свои рассуждения, в результате этого строгий внешний контроль трансформируется в самоконтроль. С точки зрения теории П. Я. Гальперина, деятельность контроля за своей основной деятельностью есть внимание, а оно, будучи сформированным, существенно сказывается на всех видах деятельности индивида. Именно такие эффекты и достигаются на регулярной основе.

Уместно вспомнить слова Альберта Эйнштейна: «Воображение важнее, чем знания. Знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулируя прогресс, порождая эволюцию» (статья «What Life Means to Einstein» в *Saturday Evening Post*, 26 октября 1929 г.)

Возвращаясь к проблеме проведения коррекционно-пропедевтической работы со студентами в курсе Топологии, заметим, что после трудного начала следующие ступени опорной лестницы фактов они усваивали с ускорением и более качественно. Несмотря на твёрдые заявления участников упомянутой конференции, их тезис о том, что этот курс доступен только малой части студентов, был полностью опровергнут. В следующем полуторагодовом и более сложном курсе функционального анализа специальная поддержка этим студентам не понадобилась, более того, 33 человека из ста сдали итоговый экзамен на отлично.

На начальной и средней ступенях образования таких примеров тоже много. Сошлёмся на статью [17], в которой описаны значительные колебания в уровне успешности одних и тех же учащихся начальной школы. В результате профессиональной работы учительницы и отдельных авторских занятий, нацеленных на укрепление поисковой активности школьников, во втором классе они стали заниматься по учебнику третьего класса. Но в середине второго класса учительница вдруг заметила, что, по её словам, «все дети вдруг разом поглупели». Причину спада найти удалось, ею стало отсутствие в учебнике задач, над которыми можно было задуматься. Понадобилось три урока для того, чтобы дети в процессе решения нестандартных задач вернулись к естественному для людей самостоятельному, а не шаблонному поиску решений. На итоговой директорской контрольной работе за начальную школу 25 учеников из 30 в этом классе получили отличные отметки. Учительница настаивала, что это следствие коррекции, которая была проведена за два с половиной года до этого.

Нельзя не отметить, что корректирующие мероприятия не всегда бывают краткосрочными. В статье [18] приведено решение более

сложной педагогической задачи – задачи формирования и развития самостоятельности студентов первого курса в процессе преподавания математического анализа. Отягощающими обстоятельствами в этом случае были недостаточный уровень школьной подготовки студентов и разросшийся формальный аппарат математического анализа, который сильно угнетает поисковую активность студентов. Несмотря на большое число методических новаций, используемых на кафедре, 80 % студентов не справились с итоговой контрольной работой на первый семестр. Вновь понадобилось задавать специальную корректирующую траекторию и применять метод зачётов со всеми названными выше акцентами. Опуская детали, отметим, что 5-й экзамен по этому курсу 16 человек из 24 сдали на отлично, а 8 студентов из этой группы получили диплом с отличием.

Ввиду того, что в особо трудных учебных ситуациях растёт не только длительность, но и трудоёмкость коррекционной работы, весьма актуальной становится организация и развитие учебного взаимодействия между самими студентами. В статье [19] указаны способы решения этой дополнительной задачи и предложена математическая модель педагогической поддержки самостоятельности студентов и взаимодействий между ними.

### **Заключение**

Главный результат проведённого исследования можно сформулировать следующим образом: резервы для решения крайне трудной задачи развития мышления студентов (и учащихся) ещё достаточно велики, но использовать их лучше всего в моменты обострения учебной ситуации, то есть тогда, когда студенты испытывают особые трудности в усвоении материала. В этом случае при проведении специально организованных корректирующих мероприятий легче увидеть пусть робкие и неуклюжие, но собственные попытки студентов найти ответы на задаваемые вопросы. Благодаря этому у педагога появляется возможность оказывать им точно выверенную, адресную помощь, которая при её правильной конфигурации как раз и порождает требуемые эффекты. Способствуют реализации названного резерва глубокие социально-культурные изменения в современном мире, из-за которых заблаговременными мерами обеспечить стабильность образовательных процессов уже невозможно. Всё чаще приходится действовать в режиме противодействия уже наступившему кризису, но именно в этот момент и открываются новые пласты резервов.

Эта ситуация хорошо согласуется с парадоксальным афоризмом неизвестного автора: «Когда теория заходит в тупик, у неё открываются отличные перспективы».

### **Библиографические ссылки**

1. Ермаков В. Г. Диагностика мышления и его развития как методологическая проблема / Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2021. С. 72–86.
2. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М. : «Когито-Центр» ; Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. 432 с.
3. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. М. : Политиздат, 1968. 319 с.
4. Мещеряков А. И. Познание мира без слуха и зрения // Природа. 1970. № 1. С. 78–87.
5. Клингенберг В. Лекции о замкнутых геодезических / пер. с англ. М. : Мир, 1982. 416 с.
6. Арнольд В. И. Теория катастроф. 3-е изд., доп. М. : Наука, 1990. 128 с.
7. Лобачевский Н. И. Полное собрание сочинений. Т. 1. Сочинения по геометрии. Геометрические исследования по теории параллельных линий. О началах геометрии. М.-Л. : ГИТТЛ, 1946. 415 с.
8. Колмогоров А. Н. Математика // Математический энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1988. С. 7–38.
9. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Ч. 1 : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1982. 208 с.
10. Коснёвски Ч. Начальный курс алгебраической топологии. М. : Мир, 1983. 304 с.
11. Ермаков В.Г. Вредные советы: Как новациями в системе образования заблокировать инновационное развитие страны // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 9. Ч. 2. М. : РАН. ИНИОН, 2014. С. 363–368.
12. Ермаков В. Г. Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2012. № 2 (72). С. 45–52.
13. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М. : МЦНМО, 2001. 128 с.

14. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности : материалы к пятому заседанию методологического семинара. 8 февраля 2005 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 92 с.

15. Вилюнас В. К. Психологический механизм мотивации человека. М. : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.

16. Назаретян А. П. Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы. Очерки междисциплинарной теории прогресса / Российский открытый университет. М. : Недра, 1991. 222 с.

17. Ермаков В. Г. Методологическая основа модернизации и операционализации теории Л. С. Выготского о зонах развития // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Красноярск, 15 мая 2020 г.) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 34–46.

18. Ермаков В. Г. Формирование самостоятельности студентов средствами контроля // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2018. № 2 (107). С. 18–23.

19. Ермаков В. Г. Использование электронных средств обучения для организации и развития учебного взаимодействия между студентами // Информатизация образования и методика электронного обучения : материалы III Междунар. науч. конф. (Красноярск, 24–27 сентября 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова ; Сиб. федер. ун-т. Красноярск, 2018. С. 117–122.



## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ, ОБРАЗОВАННОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ И ОСНОВА ПРАВСТВЕННОСТИ

---

### 4.1. НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Т. Э. Уметов*

Игра стала предметом моего внимания в 1986 году в связи с рождением дочери. Меня интересовал вопрос, как помочь ребенку в его развитии, можно ли на раннем этапе-младенчества знакомить с буквами и цифрами, а самое главное – как это делать. На первом этапе это были эпизодические действия, которые заключались в игровых моментах и игровых ситуациях, длившихся от 10–15 секунд до 1,5–3 минут.

Все началось с коробки от молочного питания «Вона», из которой были сделаны карточки. На обратной стороне плакатным пером красной тушью написал печатную букву «А», поставил её за стекло книжного шкафа, подвел дочь, показав на букву «А», сказал: «А» и отпустил её. Так продолжалось некоторое время, всякий раз, когда она оказывалась около карточки с буквой «А», я акцентировал её внимание, показывая на букву и произнося: «А». Через какое-то время наблюдал картину, когда дочь взяла куклу, почти с её ростом, и подойдя к букве, показывая на неё, произнесла «А». В этот период ей было 1 год и 2 месяца. Через 7 месяцев, т.е. в 1 год и 9 месяцев она начала читать по слогам, считать до 10 и производить сложения и вычитания в пределах «5» глядя на действия с предметами – наглядно-образное мышление. Для меня это была работа, а для неё это игровые моменты, игровые ситуации, игровые эпизоды, самое главное, что я усвоил на тот период – никакого насилия, главное уметь мотивировать, заинтересовать, обыграть ситуацию, а если малыш проявляет усталость и нежелание, вовремя отпустить ребенка. Эта продолжающаяся «работа» с дочерью привели меня в аспирантуру, где темой моего исследования стали кыргызские народные игры как средство развития детей дошкольного возраста.

Знакомство с работами Выготского Л. С., Волкова Г. Н., Джандильдина Н., Кон И. С., Косвена М. О., Леонтьева А. Н., Мид М., Никитина Б., Палагиной Н. Н., Усовой А. П., Эльконина Б., Хейзинга Й.

и многих других, открыло для меня совершенно удивительный мир возможностей детской игры в развитии детей дошкольного возраста: ощущения, восприятия, воображения, внимания, мышления, памяти, сосредоточение, умение концентрировать свое внимание, усидчивость, терпение и многие другие качества.

Объектом моего внимания была народная игра, прошедшая через призму «седой древности» и дошедшая до нас, в которой отражается история народа, его материальная культура, природно-климатические и географические условия проживания. Анализ народных игр позволил представить их как средство развития вышеперечисленных психических процессов, они имеют преимущество перед дидактическими играми, так как генетически вплетены в жизнь маленького человека. В быту игра это просто времяпровождение, чтобы изменить траекторию игры в сторону развития ребенка, необходимо целенаправленное педагогическое сопровождения со стороны взрослых.

Когда можно начинать «работать» с ребенком для развития его потенциальных возможностей, посредством развития психических процессов, которые необходимы для восприятия окружающего мира и адаптации в нем? В практике сегодняшнего дня широко используются такие понятия как: эмбриональная педагогика и эмбриональная психология, сам этот факт говорит о том, что формирование будущего малыша начинается с момента зачатия! [13].

Внутриутробное развитие человека принято разделять на два периода: эмбриональный (или зародышевый) и фетальный (или плодный), внешнее и внутреннее воздействие на эмбрион и плод, оказывает влияние на развитие ребенка.

Природа распорядилась так, что при рождении у младенца около 100 миллиардов нейронов [12], но качество мозга определяется не их количеством, а связями, которые они устанавливают между собой – синапсами. Развитие объема мозга начинается в эмбриональном периоде (до 70 %), а к концу дошкольного периода (6–7 лет), достигает 100 %. Эта информация говорит о потенциальных возможностях мозга, что отмечает в своей работе Гленн Доман [1].

Отделы мозга достигают зрелости на разных стадиях индивидуального развития человека от зачатия и до конца жизни. В связи с этим, каждый возрастной этап характеризуется развитием тех или иных психологических функций.

А. Л. Сиротюк в своей книге «Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения» отмечает: «Созревание

мозга – процесс длительный и неравномерный по его зонам и уровням в соответствии с возрастными этапами. Развитие мозга идёт путём напластования и надстройки новых уровней над старыми, как отмечал Л. С. Выготский. Старый уровень переходит в новый, существует в нём, создавая его базис» [8, с. 15].

Немаловажную роль в развитии функционала мозга играет лимбическая система, которая включает в себя миндалевидное тело, гиппокамп и базальные ганглии. *Миндалевидное тело* – обработка познавательной и чувственной информации. *Гиппокамп* использует сенсорную и эмоциональную информацию, поступающую соответственно из таламуса и гипоталамуса и предназначенную для формирования кратковременной памяти. Кратковременная память, воздействуя на нервные сети гиппокампа, может преобразоваться в долговременную память.

*Базальный ганглий* помогает контролировать движения тела, способствует контролю за тонкой моторикой лицевых мышц и глаз, отражающих эмоциональные состояния. *Базальный ганглий* координирует мыслительные процессы, участвующие в планировании порядка и слаженности предстоящих действий во времени.

Обозначенные и другие процессы деятельности мозга являются необходимой предпосылкой для обеспечения стабильных взаимоотношений между различными операциональными и регуляторными уровнями целостной психической деятельности. Данный функционал имеет конкретные временные периоды взаимодействия и перехода от этапа к этапу, подчиняясь объективным нейробиологическим законам, которые необходимо учитывать, требуя от ребенка выполнения той или иной задачи. Вместе с тем, зоны мозга, не получающие необходимую сенсорную информацию, отстают в своем развитии. На каждом возрастном этапе, дети должны решать те или иные задачи, соответствующие их возрастным особенностям. Необходимо иметь в виду, что энергия мозга имеет свои ограничения во времени, так как для развития моторной или психической функции заложены определенные сроки. При нарушении естественной последовательности в развитии детей, энергия мозга отнимается у той функции, которая в это время должна активно развиваться. Таким образом, для ребенка как опережение, так и запаздывание в развитии является губительным.

Главная задача в развитии познавательных процессов – сформировать свойство произвольности. Ребенка необходимо научить управлять функциями познания, формировать и развивать волевые качества. Целенаправленное познание с применением волевых усилий, является фактором эффективности познавательных процессов.

Процессы познания происходят через органы чувств (см. рис. 1).

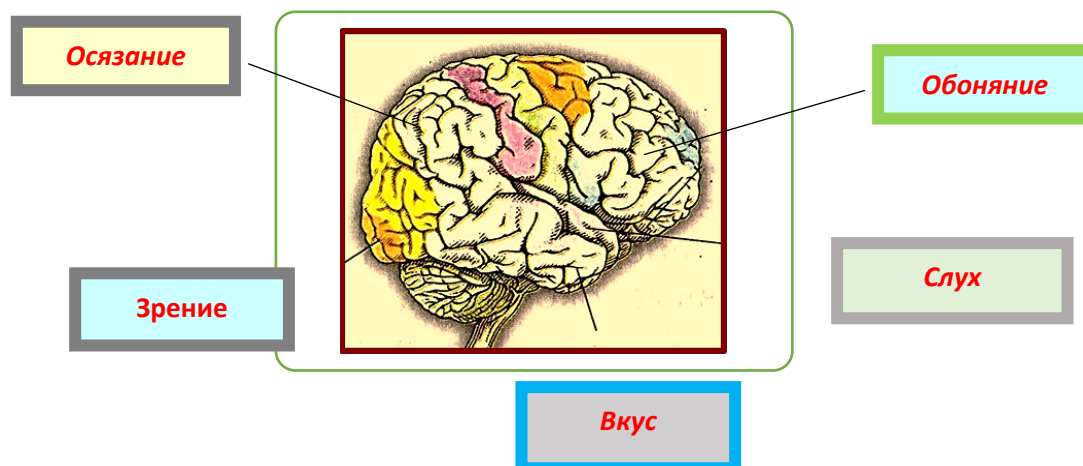


Рис. 1. Соотношение органов чувств и участков мозга

Познавательные процессы составляют основу познавательной сферы, к которым относятся:

Ощущение – отражение отдельных свойств, качеств предметов и явлений объективного мира, а также внутренних состояний организма при их непосредственном воздействии на соответствующие рецепторы.

Восприятие – развитие способности воспринимать цвета, формы, звуки, предметы в пространстве и целостное изображение.

Воображение – умение создавать в голове различные образы с помощью уже известных фактов и манипулировать ими. Альберт Эйнштейн считал, что «воображение важнее, чем знание, так как знание говорит обо всем, что есть, а воображение – обо всем, что будет» [8, с. 7–9].

Память – усвоение новых знаний, приобретение полезных умений и привычек.

Мышление – развитие логики, способность устанавливать связи между различными явлениями и их причинами.

Внимание – способность концентрировать сознание на определенном объекте.

В современном информационном потоке приоритетное внимание уделяется разработке новых методов и форм трансляции знаний, при этом недостаточно внимание уделяется детям дошкольного возраста. Несмотря на большое количество научных исследований, посвященных игре, она до сих пор не заняла достойное место в жизни малыша, налицо игнорирование такого вида деятельности как игра, которая является основным и универсальным средством развития

личности ребенка. Н. К. Крупская писала: «Игра для дошкольников – способ познания окружающего» [2, с. 25].

Первые игры, с которыми сталкивается ребенок после рождения, – это пальчиковые игры, которые способствуют развитию мелкой моторики. Еще во II веке до н.э. китайские ученые знали о влиянии действия рук на развитие головного мозга человека. По утверждению древних китайцев, упражнения с участием рук и массаж пальцев гармонизирует тело и разум, положительно влияют на деятельность мозга. Систематизировав учение древних китайцев, в таблице нами представлена информация о соотношении активизации пальцев рук и организма человека.

#### О соотношении активизации пальцев рук и организма человека

Массаж большого пальца	Повышается активность головного мозга
Массаж указательного пальца	Улучшается работа желудка
Массаж среднего пальца	Улучшается работа кишечника
Массаж безымянного пальца	Улучшается работа печени и почек
Массаж мизинца	Улучшается работа сердца
Массаж кистей рук	Оказывает тонизирующий, иммуностимулирующий эффект, положительное воздействие на внутренние органы и улучшает их работу, стимулирует мыслительные функции и речь

В конце XX века – профессор сеульского национального университета Пак Чжэ Ву, представил миру систему Су-джок терапии. В основе метода лежит система соответствия кистей рук и подошвы стопы всему организму в целом. Воздействие на определенные зоны ладони и подошвы стопы ноги, оказывают терапевтическое воздействие и способствуют профилактике организма (рис. 2).

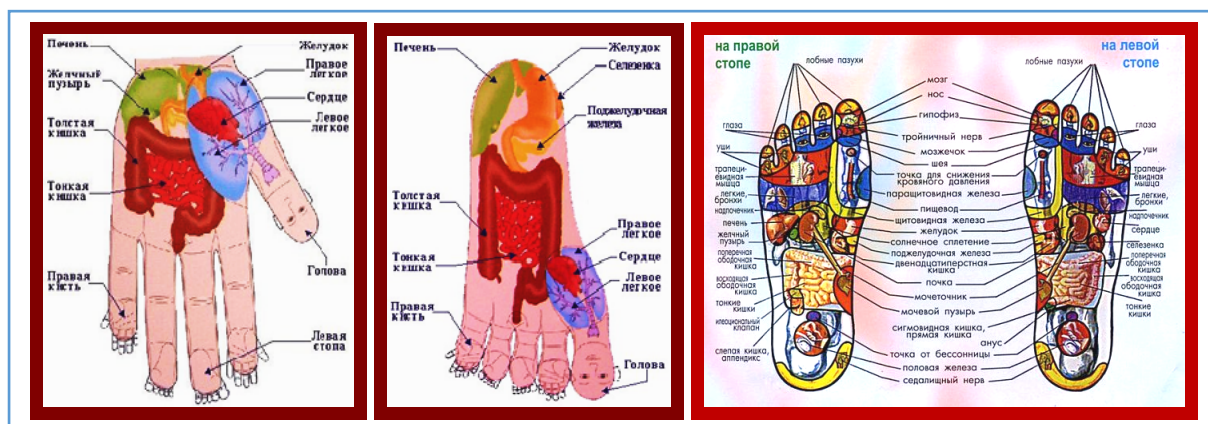


Рис. 2. Соответствие кистей рук и подошвы стоп внутренним органам человека

Особого внимания заслуживают исследования В. М. Бехтерева и его ученицы М. М. Кольцовой, доказавших, что уровень развития речи напрямую зависит от степени сформированности мелкой моторики рук, а совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого – развитию речевой функции.

В двигательной области коры головного мозга находится самое большое скопление клеток управляющих рукой, пальцами (особенно большим и указательным) и органами речи: языком, губами, гортанью. Эта область коры головного мозга расположена рядом с речевой областью. Такое близкое соседство двигательной проекции руки и речевой зоны дает возможность оказывать большое влияние на развитие активной речи ребенка через тренировку тонких движений пальцев рук. Система взаимодействия частей головного мозга, способствующих активизации речевой активности ребенка представлена на рис. 3.

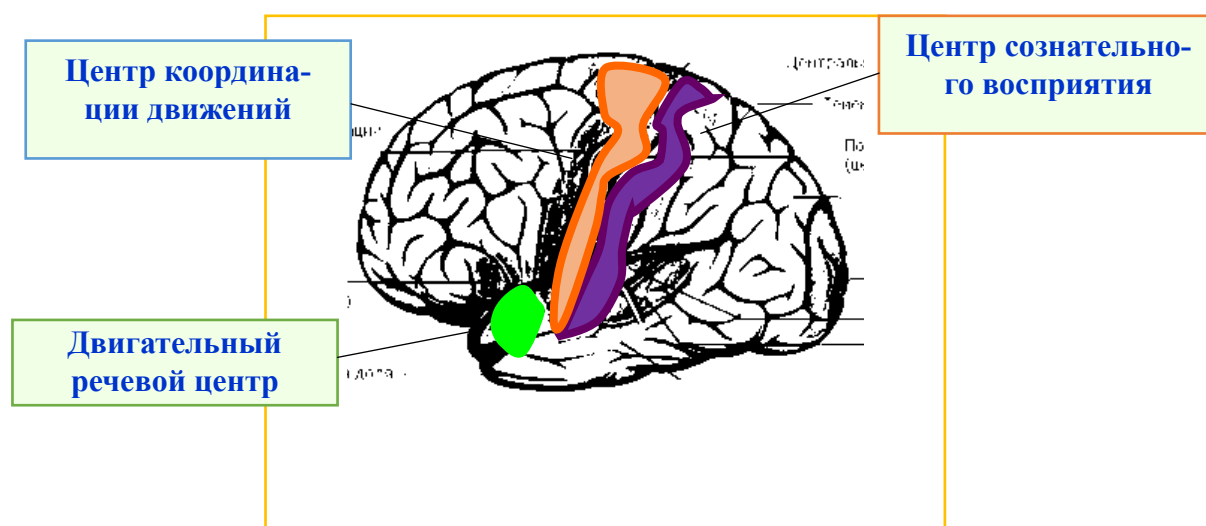


Рис. 3. Система взаимодействия частей головного мозга

Таким образом, чем раньше ребенок будет развивать мелкую моторику, посредством различных упражнений, тем быстрее будет развита его речь и интеллект. В этом плане народные игры вообще и пальчиковые в частности, играют неocenимую роль. Как правило, дети не понимают развивающего значения упражнений и делают их только под присмотром взрослых и с их подачи, при таком подходе, игра выступает как естественное состояние ребенка. Ставя перед собой задачу помощи ребенку, взрослый должен найти такие игры, и такие формы и методы их представления, которые заинтересуют детей своими действиями, соревновательностью, творчеством, доступ-

ностью, сюжетом. Для ребенка это игра, но на самом деле, за игровыми действиями, за игрой скрыт её развивающий потенциал. Малыш наблюдает, смотрит, какие-то действия вызывают у него интерес, и он пытается их повторить, вспоминает их, мысленно представляет себя в игре... Есть игры, которые способствуют правильной постановке и подготовке руки к письму, развитию математических способностей, воображению, памяти, мышления, усидчивости, концентрации внимания, умения ориентироваться в пространстве...

К сожалению, приходится констатировать, что в современном мире культура игры и игровая культура теряют свои позиции. Детство утрачивает смысл уникального возрастного периода, где подлинный источник развития – живое общение и игра. Развитие при этом отождествляется с формированием знаний, умений и навыков. Наблюдения за игровой деятельностью детей показывают, что под влиянием новых реалий в игровой субкультуре происходит деструктивное изменение траектории интересов детских игр, которые разрушают нравственность и мораль общества, а если заглянуть глубже, то это способствует разрушению института семьи.

Говоря о развивающем значении игры, рассмотрим в деталях игру «Сорока белобока». Взрослый берет в свою руку ребенка ладонью вверх. Второй рукой нежными поглаживаниями, распрямляет ладонь. Затем легким прикосновением указательного пальца свободной руки делает круговые движения по ладони ребенка, начиная от центра к краям ладони под словесное сопровождение: Сорока-белобока кашу варила, деток кормила, этому дала, ...

Ребенок смотрит и следит за действиями взрослого, слышит произносимые им слова, через некоторое время на лице ребенка появляется улыбка как акт установления эмоционального контакта.

Легкие прикосновения указательным пальцем, во время круговых движений по ладони ребенка, вызывают щекотку, т.е. положительные эмоции, происходит подъем эмоционального состояния малыша – мозг получает импульсы, нейроны устанавливают новые связи друг с другом – синапсы, все это обогащает качество мозга и создает платформу для развития психических процессов. Помимо этого, эта игра имеет профилактическое и терапевтическое значение, так как по системе су-джок терапии, центр ладони соответствует ЖКТ.

Следующим этапом является беседа взрослого с ребенком, почему маленькому пальчику-мизинчику не дали каши, потому что он не помогал: в лес не ходил, дрова не рубил, воду не носил, печку не топил! После паузы, я задавал вопрос по поводу помощи родителям

дома. В младшей группе ДОО 112 г. Бишкек, малыши говорили, что помогают родителям, самое главное, обязательно нужно его похвалить и завершить игру на положительной ноте.

В процессе игры и игровых действий, ребенок:  
ощущает положительный настрой взрослого, его прикосновения, социальное окружение;

воспринимает действия: видит, чувствует, слышит;

воображает и представляет себя помощником;

запоминает действия в процессе игры, определяет свою роль, пытается воспроизвести игры с другими;

при ответе на вопросы взрослого, по взгляду малыша можно понять, что он пытается обработать информацию и думает, как ответить. Как правило, ответ носит положительный характер;

на протяжении игры, ребенок внимательно следит за всеми действиями взрослого, неизвестность действий предопределяет ожидания чего-то нового, неожиданного.

В заключение необходимо отметить, что, зная о возможностях игры в развитии детей вообще и психических процессов в частности, взрослые могут использовать игру как игротерапию, как профилактику и как универсальное средство развития с учетом особенностей каждого возрастного этапа.

### **Библиографические ссылки**

1. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / сост. В. Дольникова. М. : Аквариум, 1996. 448 с.

2. Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии детей дошкольного возраста. М. : АПН РСФСР, 2008.

3. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование / ред. В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов. 1996. № 3. С. 19–32 с.

4. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие. М. : Изд-во МГУ, 1975.

5. Нильсон Л. Ребенок родился. СПб. : Добрая книга, 2007. 240 с.

6. Новоселова С. Л. Генетически ранние формы мышления : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 325 с.

7. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1966. 300 с.

8. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М. : ТЦ «Сфера», 2003.



9. Уметов Т. Э. Игра в системе народной педагогики. Бишкек : Авторское издание, 1998.138 с.

10. Уметов Т. Э. Игры народов Средней Азии и Казахстана М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2006. 208 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).

11. Уникальные кадры: от зачатия до рождения [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslanviktorov.livejournal.com/26023.html>.

12. Lenta.ru › articles › 2015/03/22 › brain.

13. Thomas Verny, M. D. «The Secret Life of the Unborn Child» with John Kelly. Dell, 1981 / пер. с англ. Е. Хотлубей. М. : Изд. ЦРК «Аква», 1994.

## 4.2. МИР В РУКАХ РЕБЕНКА

*О. А. Григорьева*

Много игрушководных «костылей» понапридумывали, чтобы научить ребенка ходить. Детишек, которые потом будут учиться бегать, танцевать, входить в чудеса художественной гимнастики. В балет. В мире много есть тех мест, куда требуется и куда иногда нестерпимо хочется войти. И в каждое место есть много путей. И множество приспособлений. Услужливое человечество, давно изобретшее мошенничество, поля, по которым начинает ходить в поисках не зная чего ребенок, эти люди давно уже превратили в место торгашества. Навязчиво навязывают и нужные «вещи», и вещи не нужные. Идет борьба за душу ребенка, чтобы оттуда качать деньги. Это – тайная сторона любого торгаша, упрятанная в елейность своей «будто-человечности». Пока мелким торгашеством разных заманяшек, а потом чтобы купить прямо целиком, с душой и телом. В обмен на красивую ложь о свободе и самостоятельности.

Однако вот случись только малышу ускользнуть от заботливого взрослого, и он норовит идти своим путем. И идет туда, не знает куда, и находит то, что как будто и не искал. Развивая тем самым свою самостоятельность и свободу. С этим ощущением потом плевать ему на весь блеск манящих безделушек в дорогостоящих маркетах. Не будет капризных слез, ребенок уже знает, как много тут того, что стоит их только ломать, чтобы увидеть, что там ничего нет. То ли он уже читал Гегеля, то ли Гегель подсмотрел у него способ «игры с игрушками».

\* \* \*

Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии» [1] процесс развития образов в фантазии сравнивает с камнем, упавшим в стоячую воду пруда, только для фантазии место камня занимает слово. Волнение от падения камня вызывает цепную реакцию изменений. Покой сменяется движением, вовлекающим в круговорот все вокруг, создавая совершенно новую картину, новые связи и явления. Одно слово или неожиданная, даже абсурдная комбинация пары слов работает для воображения как камень, брошенный в воду, поднимающий из глубин памяти и опыта образы, становящиеся источником необычных сюжетов. В своей книге Родари приводит рассказы, придуманные маленькими детьми, и почти всегда это коллективное творчество, что называется на коленке, спонтанно возникающее от одного или двух

брошенных слов. Сюжеты только кажутся фантастическими, но в них нет ничего фантазийного, не от мира сего, магического. Никаких вам потусторонних сил, волшебных предметов или суперсилы. Детская фантазия оперирует реалиями повседневной жизни. На сцену выступают персонажи и сюжеты из реального мира, просто поставленные в необычные, неожиданные ситуации, переворачивающие привычную картину мира, доводящие их до абсурда, бессмыслицы, но в бессмыслице рассказа вскрывающие смыслы действительности.

Поразительно как дети глубоко понимают мир, в котором живут. Сквозь отношения к вещам просвечивают человеческие, общественные отношения. Родари проводит анализ одного из рассказов, моментом рождения которого, тем самым камнем, послужили всего два слова – «свет и ботинки». И вот мы видим взаимоотношения ребенка и взрослого, отца и сына, а за ними древнее, как само человечество отношение жизни и смерти. Бессознательно дети выткали такой сюжет, который понятен всем и будет понятен всегда. Откуда все это у детей? Им всего-то пять лет, и жизни еще не нюхали. А они, оказывается, знают все, ухватили мир в его целостности, опыт всего человечества уже в них, когда успели? Разве их кто-то этому специально учил, знание давал, как рассказы сочинять, алгоритмы тренировали, шаблонные фразы заучивали? Рассказы их только кажутся фантастическими, но это всего лишь такая форма, сквозь которую просвечивает действительность, общественные отношения. И окружавшая детей жизнь была насыщена этими самыми отношениями и деятельностью самых разнообразных форм. Более того, они сами были непосредственными участниками житейских перипетий, не просто наблюдателями, но действующими лицами, и поэтому в рассказах, приведенных Родари, глубокое понимание детьми того мира, в котором они живут. «Обычно под воображением понимают способность выдумывать то, чего на самом деле нет, – способность сочинять сказки или фантастические романы, способность творить причудливые образы, между тем это – лишь частная, и притом вторичная, производная функция воображения. А главная его функция позволяет нам видеть *то, что есть*, то, что лежит перед глазами, – делать то, что «труднее всего на свете», по словам Гёте» [2].

Вот дети и «видят» то, что есть. Предметный мир детьми не просто наблюдается, созерцается, а проживается в каждый момент детской жизни, а от того и становится видимым. Ни минуты покоя, мысль не спит, прокладывает себе путь в действии. В простом созерцании толку нет. Может и небо бы никогда не заметили, если бы не

было на нем облаков, так напоминающих действительные вещи. Вещи, с которыми ребенок уже имел дело. Да и увидеть в формах облаков нечто другое не так-то просто, как кажется на первый взгляд. Не обратишь особого внимания, сами и не посмотрят, ибо «видит не глаз и не мозг, а человек, находящийся в реальном контакте с внешним миром» [2]. Видеть внешний мир ребенок тоже учится и учится с помощью тех, кто уже прошел этот путь.

А внешний мир создает массу препятствий в познании себя.

*Дети наблюдали клопа лесного. Выговаривать «клоп» очень понравилось – интересное, новое, необычное сочетание звуков. «П» в конце слова произносилось с особенным чувством. Гоша клопа не увидел, но услышал с веранды, как мы с Тёмой его обсуждаем. А на веранду его загнал муравей. Тот укусил его, и это стало большой трагедией, потому что после такого события доверие к разумности природы было подорвано, и из безопасного убежища выходить Гоша по своей воле наотрез отказывался. Но клоп манил неизвестностью. «Донеси меня. Я хочу видеть клопа!» – раздалось умоляющее требование. Положение спасли плотно закрытые осенние ботинки – в них можно было не опасаться нападения муравья.*

Все чаще слышу жалобы коллег, дескать, пропало куда-то у детей воображение. В фантазии своей не могут выйти за рамки уже готовых картинок мультяшных героев. Скучное знание обитателей лесов и рек – то, что в реке водится рыба это понятно, а вот названия рыб «карась», «окунь» вызывают расширение глаз, да и сами река и лес в их представлении не факт, что согласуются с реальными рекой и лесом. Река – это скорее стоячая вода, а лес больше похож на парк. Конечно, если все образы даются уже готовыми, кем-то придуманными, нарисованными в видеоигре или мультфильме, то и жевать не надо – сразу глотай. А если образов недостаточно, отправим к специалисту, чтобы он их в голову вложил за отдельную плату – сколько сейчас детских центров «развивающего» обучения. Но чтобы силу воображения развивать, нужно, чтобы было из чего ее развивать. Здесь чужие следы никуда не приведут. Тут все самому щупать надо. И пол помыть, и лампочку вкрутить, и гвоздь забить, и камень в лужу бросить, и покорить песочную кучу, и палкой шишку с елки сбить, и самому шишку набить, упав с какой-нибудь кручи, да и просто наблюдать за всякой живностью, соседствующей с нами на этой планете и ведущей жизнь, столь отличную от нашей.

*Дети, когда увидели комара, который уместился на моей ноге, показывали на него пальцем, а в глазах негодование с удивлением.*

*Страшный, страшный монстр, но такой маленький. До комара они, значит, дотронуться боятся, а жабу, пожалуйста. Тут уже у меня удивление в глазах. Бедную жабу удалось спасти! Жабы не расторопны. Прячутся от жары в песочных кучах. Тут-то дети их и находят. И никакой брезгливости не испытывают взять в руки совершенно не собирающуюся спасаться бегством жабу и сдавливать ее как пластилин своими маленькими ручками. Операция по спасению жабы предполагала посадить ее в ведро с водой, а потом выпустить на волю. Но дети очень внимательно следили, чтобы жаба оставалась в ведре и нигде не исчезала. Убедить их, что жабу лучше отпустить никак не удавалось и все попытки случайно опрокинуть ведро и дать жабе возможность спастись самостоятельно успеха не имели – глупая жаба не проявляла прыти. В конце концов, мальчиков привлекли другие интересные вещи, и они потеряли интерес к наблюдению за скучной жабой. Здесь и удалось её отправить обратно в песочную кучу.*

*Паука, вроде, боятся, но называют «паучок» и никакого отворачивания, а даже гордость и радость, что заметили. Однако, как только в их руки попали водяные пистолеты, мысль попасть струей воды в паучка не заставила себя ждать. Бегали, искали пауков, не нашли. Потребовали у меня срочно найти им паука. Я отделалась муравьём, которого, впрочем, не облили, но пронаблюдали его путь вниз по дереву. Про паука было забыто с помощью мяча, корзины и песочной кучи. И тут появилась жаба...*

Вы наблюдали, как дети оперируют ножницами? Очень аккуратно. Дети-то не дураки, и резать себе пальчики совсем не собираются. Наши охи, ахи, страхи, поучения и предостережения для них пустой звук. Если бы детей впечатляли наши разговоры о последствиях, вряд ли взяли бы они в руки ножницы, да и вообще забились бы в дальний угол и носа не высывали от страха. И вот инструмент, превращающийся в продолжение пальчиков, с помощью которого эти пальчики способны сделать то, что без инструмента сделать не могут, дает новое знание – предмет подвергся новому воздействию и изменился под ним, показав свою суть, закон своего существования, а значит и способ работы с ним. На предмет мы смотрим не только глазами, но всем телом. Мысленно прочерчивается путь руки, и рука, послушная мысли, приходит в движение, следуя контурам предмета, уже сама подчиняет мысль своему способу действия. Детская рука кажется столь неумелой, неготовой к работе с инструментами. Л.С. Выготский отметил, что в онтогенезе ребенок проходит филоге-

нез, но не последовательно, когда биологическое развитие предшествует культурному развитию уже при неизменном биологическом типе, а одновременно: «...культурное развитие ребенка тем и характеризуется в первую очередь, что оно совершается при условии динамического изменения органического типа. Оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития ребенка и образует с ними единое целое» [3, с. 31]. Опираясь на инструмент, ребенок выходит за границы своих физических возможностей, расширяет их, присваивая при этом культуру, формы деятельности, созданные общественным человечеством до него. «Развиваются не только употребление орудий, но и система движений и восприятий, мозг и руки, весь организм ребенка. Тот и другой процессы сливаются воедино, образуя, как уже сказано, совершенно особенный процесс развития» [4]. Так все тело, как сгусток мысли, участвует в созидании новой вещи. А за это и порезы, и ушибы можно вытерпеть. Более того, препятствия и неудачи только усиливают потребность в новой попытке. Неудача как разрушение несет в себе зерна созидания. Пока малыша интересует только само нарушение целостности бумаги с помощью лезвий ножниц. Интересный эффект – просто рукой такого красивого среза не сделать. Но это именно разрушение – целое дробится на кусочки. Но велика жажда увидеть в этом кусочке нечто другое, нежели просто бумагу, и вот подключается воображение, и возникает образ: акула, самолет, гора, треугольное солнце. В одной вещи представлена другая! «Деятельность воображения соотносит зрительные впечатления с реальными формами вещей, с которыми человек имеет дело, прежде всего в реальной предметной жизнедеятельности. Соотнося зрительные впечатления с формами движения нашего собственного тела (в частности, руки по реальным контурам вещей), мы научаемся видеть реальные контуры, выделять их. Каждый из нас школу такого соотнесения прошел в раннем детстве, и для каждого акт воображения при «смотре» является автоматическим, произвольным» [2]. Потому так ненасытны дети в предметной деятельности, потому нет им покоя. С каждым новым взаимодействием с предметами реального мира, обогащается воображение, развивается его сила, «всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии» [5].

Можно удивляться упорству малышей, строящих башню, – нет, не из специально для этого подготовленных кубиков, а значит уже кем-то заложенной в их действия инструкции, – а из подручных

предметов, к постройке башни совсем не приспособленных. В ход идет все: ручки, тюбики, мамин телефон, наушники, машинки. Составить из этого сколь-нибудь прочную конструкцию кажется невозможным, но детям трех с половиной лет это удастся. И разве они башню строят? Да нет, они изучают свойства предметов, согласованность их форм. Предметы сопротивляются – сложно удержать покатое на округлом, подчинить их своей воле. А башню они воображают. И когда она построена, то воображением же дорисовывают картины ее применения. И не нужны здесь ни волшебные палочки, ни суперспособности супергероев. Джанни Родари в своей книге прямо отождествляет воображение и ум: «Воображение отнюдь не составляет некую обособленную часть ума, оно – сам ум, одно с ним целое и реализуется путем одних и тех же приемов в самых различных областях. Ум же рождается в борьбе, а не в покое» [1]. В борьбе, значит в разрешении противоречий, которые неизбежно возникают при решении практических задач. Когда каждое новое еще не существует, а старое уже не существует, а в практике преобразования становится. Поэтому так важно погружать детей в практику общественного производства, в котором максимально представлены формы деятельности. Но возможно ли это в полной мере в современных буржуазных условиях, когда воспитание ведется в кустарных условиях отдельной семьи? Может ли отдельная семья предоставить ребенку весь культурный арсенал человечества? Конечно, нет. Это может сделать только общество, построенное на других принципах, отличных от принципов частного присвоения продуктов общественного труда.

Камни и лужи – предметы детского пристального внимания и исследования. Только в детстве можно с упоением бросать камни в лужу, не обращая внимания на то, что брызги пачкают одежду или вода заливается в ботинки. Зато можно оценить красоту брызг. Камень взять потяжелее и побольше, выбранный из множества других, усилие броска в самое глубокое место, которое было предварительно измерено собственной ногой и оценено как удовлетворительное, поскольку вода в самом глубоком месте благополучно достигла края ботинка или даже залилась в него. Откуда появляется этот интерес, который приводит взрослого в негодование? Конечно, ведь взрослые уже так долго живут в прагматичном мире, что красоту полета воды, выброшенной камнем вверх и в стороны, рассыпающуюся в брызгах, они, скорее всего, оценят временем, затраченным на стирку одежды или стоимостью покупки новой. Что-то в этом есть животное, т.е. возвращение к состоянию целесообразности действий для выживания.

Так откуда? Взрослый точно этот интерес возбудить не может. Для него бросок камня в лужу акт разрушения и только, поскольку смысла в этом поступке взрослый не видит, видит одни убытки. Для ребенка – это акт созидания, через разрушение в познание, в понимание, поскольку на практике мгновенно осуществляются масса условий, возникают новые формы, требующие новых форм деятельности, осмысление которых нужно учитывать при достижении определенного эффекта. Здесь, в действительном акте работы с предметом, рождается понятие об этом предмете.

Понимание того, что предмет не подчинен твоей воле. Он существует отдельно и овладеть им можно только поняв характеристики, которыми этот предмет обладает. Его свойства могут быть поняты через взаимодействие с другим предметом, другой предмет становится выражением свойств этого предмета. Сам по себе камень и сама по себе вода ничего о себе не расскажут. Бросая камень в воду, ребенок познает логику камня, способы действия с ним. И вот здесь рождается идея. Разрушив прежний статичный мир, следующим шагом ребенок воссоздает этот мир, подчиняя его своему желанию. Какое тут возникнет желание также будет зависеть от того нового свойства, которое будет открыто ребенком в процессе его работы с предметом. Вот дети бросали камни в лужу, изучая взаимодействие твердого предмета с жидкостью, а вот ребенок заметил, что один камень настолько большой, что торчит из воды и достаточно плоский, чтобы встать на него одной ногой. Мгновенно началось изучение этого нового свойства камня, вылившееся в строительство переправы через лужу. При чем вряд ли у детей была осознанная цель строить именно переправу. Они именно занимались исследованием свойств камней и в процессе этого исследования родилась идея применения определенного предмета в практических целях. При этом дети демонстрируют слаженность в работе, обмениваясь репликами о соответствии выполненной работы тому образу, который складывался в процессе постройки. Именно здесь, в практике, слова обретали смысл. А не на видео или картинке презентации, где объекты просто показываются, и кто-то другой манипулирует ими. Слова нужны для дела. Сначала дело, потом слова. Невозможно представить себе такой же интерес и познавательный эффект, вызванный специально подготовленным учителем планом урока по изучению падения тяжелого тела в жидкость, чтобы проследить, какую форму принимает эта жидкость в зависимости от формы и тяжести твердого объекта, угла и скорости его падения используя картинки и графики в электронной презентации. Что вызовет



здесь интерес? Разве что дизайн картинки. И поэтому делается ставка на максимальную визуализацию и на память. И запоминание отождествляется с пониманием. Память, конечно, необходима, но она не такая, как у машины, которая просто воспроизводит кем-то другим полученную информацию не для того, чтобы воспроизводить, а чтобы удерживать моменты связи целого. Связи этих моментов целого и прослеживаются мышлением. Воспроизведение уже известного или понимание, почему это известное именно такое, какие условия привели именно к таким внутренним связям.

Мы сами, замкнутые в узкие рамки повседневности и детей стремимся укоротить, научить их здравому смыслу. Детей, конечно, нужно учить, но не тому, как стать взрослым с обрубленными со всех сторон возможностями, окутанными условиями бытия. Все замечают, как любознательны дети до школы. И как эта любознательность сходит на нет. Еще до школы мы начинаем ставить границы. Учим, что можно и нельзя исходя из своей логики, вернее здравого смысла. Они и без нас научатся, были бы только условия. А условие одно – не вмешивайся, если не просят. Вот парадокс – учить не обучая, влиять не вмешиваясь. Вы замечали, как сопротивляются трехлетние дети, когда им советуешь, говоришь, как лучше что-либо сделать? Всем своим видом кричат: «Не умничай! Отстань!» А если настаиваешь, то и вовсе теряют интерес. А не нужно им как лучше. Они найдут свой способ, как сделать лучше, а вот осмыслить то, как это получилось, обернуть взгляд назад, мысленно пройти и зафиксировать в сознании пройденный путь, вот здесь, пожалуй, тот момент, когда помощь педагога и нужна – привести ребенка в размышление.

*Малыш трёх с половиной лет строит башню из клей-карандашей. Но цилиндрическая форма тюбиков манит к исследованию ее свойств гораздо сильнее. Еле сдерживаюсь, чтобы не вмешаться и не показать, как надо делать, чтобы башня была высокой и устойчивой. Наблюдаю. Упорству парня можно позавидовать. Уже в десятый раз он ставит цилиндр большего диаметра на цилиндр меньшего в надежде, что конструкция будет достаточно устойчивой, чтобы удержать на себе еще пару тюбиков. Фиаско. В очередной раз. Но парень не сдаётся. Я все жду, когда же он догадается поставить башню на более широкое основание. Мои намеки не принимаются, их даже не слышат. Пыхтит, маленькие ручки работают с удивительным проворством и аккуратностью, но выстроить башню более, чем из двух тюбиков не получается. Наконец, кажется, что скорее случайно, чем по размышлению, он находит, что*

*с другого конца у тюбика есть углубление, в которое очень удачно, без люфта вставляется карандаш меньшего диаметра. Эта находка делает конструкцию настолько прочной, что выдерживает еще два тюбика сверху. Восторгу ребенка, а моему удивлению нет предела. Парень таки изобрел свой способ, но насколько этот способ им осмыслен, насколько знание стало универсальным, отделилось от самого предмета, чтобы быть примененным в работе с другими предметами, стало идеальной схемой? Вот тут бы и привлечь его внимание к его собственному успеху – попросить его научить изобретенному им приему, подобно тому, как мы учим детей, а на самом деле ничему их не учим, а для себя свои собственные схемы действия отрабатываем.*

*На детской площадке взята новая высота – забрались по перекладинам на самую высокую платформу. Ловкости уже хватило, чтобы залезть самостоятельно, а теперь новое испытание – спуск! Объясняю, они выполняют шаг за шагом: поворачиваетесь спиной к отверстию – поворачиваются, хватается руками за поручни – хватаются, спускаете одну ногу и нащупываете ступеньку – спускают, нащупывают. Отлично! Уже на Земле! Восторг и беготня! Гонки друг за другом, опять забрались на вершину. Гоняются там и вот один уже внизу, другой устремляется за ним вниз, и тут вдруг останавливается у отверстия на спуск. «Я забыл, как спускаться! Помогай!». Кричу инструкцию: развернись, ухватись, ногу вниз. Ага, схема восстановлена, представлена и воплощена!*

\* \* \*

Ребенок, держащий в руках инструмент, хоть кисточку, хоть молоток, хоть ножницы, превращается в сгусток рождающейся мысли. Работает все тело, каждая мышца вовлечена в исполнение мыслящей способности. Он сам деятельная мысль и не мыслить он не может. Этого требует сам инструмент, как результат работы мысли общественного человека на пути познания действительности в процессе ее преобразования, как результат общественных отношений. В системе общественных отношений ребенок общественное делает своим. Именно здесь ребенок учится думать, отбрасывает животное и приобретает человеческое, вернее общественное человеческое. Каждый акт такого приобретения имеет революционный характер: акт преобразования изменяет преобразователя, который, в свою очередь, преобразует окружающую его действительность.

А ведь когда-то взрослые сами были детьми, познающими с восторгом законы природы из самой природы так, что никакая школа

не сможет сделать. Потому что идея бросить твердый объект в жидкость и посмотреть, не может прийти из подготовленного учителем плана урока, а только в тот момент, когда и лужа или камень вдруг встретятся на пути и вызовут к себе интерес. А в чем этот интерес? Почему вообще дети замечают эти вещи? Вот лужа лежит, никого не трогает и камень на дороге совсем не съедобен, т.е. не входят в разряд вещей жизненно необходимых. Почему бы просто не пройти мимо? А обойти ее невозможно. Невозможно не совершить действия, и действия созидательного, т.е. увидеть в предмете не сам предмет, а нечто другое, не природную форму, а общественную, не камень, а строительный материал для постройки переправы. «Если критерием личности считается наличие у индивида творческих возможностей, то каковы те психологические черты, которые характеризуют именно личностный уровень индивида? На наш взгляд, такой чертой в первую очередь можно назвать потребность индивида в активном созидании. Эта потребность является смыслообразующей и тем самым подчиняет себе другие потребности предметно-вещественного характера, связанные с потреблением» [6, с. 56].

Детство – самая прекрасная часть жизни человека, но и самая трудная. «Ребенок – это живой человек. Это вовсе не орнамент нашей жизни, это отдельная полнокровная и богатая жизнь. По силе эмоций, по тревожности и глубине впечатлений, по чистоте и красоте волевых напряжений детская жизнь богаче жизни взрослых» [7]. Именно в этот период, прекрасный и трудный, человек и становится человеком, т.е. становится разумным. Ребенку нужно пройти за несколько лет путь, который человечество эволюционно прошло, выделившись из природы за тысячи лет, совершить преобразующий себя скачек от природно-животного к человеческому. Стать принадлежащим небиологическому телу общественного человека. Выйти на другой уровень развития материи, преобразующей и познающей саму себя. Родившись совершенно беспомощным, не имея еще никакого специфического содержания, но тем самым способным присвоить любое, он попадает под власть общественных отношений. В них он проходит все стадии развития, которое прошло общество до него, активно присваивая формы мышления, зафиксированные в общественной практике в виде орудий преобразования природы. На каждой ступени «присвоения общественного, природное превращается в человеческое» (Босенко В. А.).

### **Библиографические ссылки**

1. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. [Литмир: электронная библиотека]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=23413&p=3>.
2. Ильенков Э. В. О воображении [Caute]. URL: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/imaginat.html>.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.: ил. (Акад. пед. наук СССР). 31 с.
4. Там же, с. 34.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 432 с.: ил. (Акад. пед. наук СССР). 385 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с.
7. Макаренко А. С. Книга для родителей [LibreBook]. URL: [https://librebook.me/kniga\\_dlja\\_roditelei/vol1/6](https://librebook.me/kniga_dlja_roditelei/vol1/6).

#### **4.3. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

*А. А. Смирная*

В современных условиях выполнение сложных функций высшего образования, связанных с повышением качества образования и стимулированием личностного развития студентов, предполагает профессионально-творческое саморазвитие преподавателей вузов. Реализация перспектив личностного развития будущего специалиста является задачей преподавателя вуза, органично сочетающего в себе высокий профессионализм, социальную зрелость и творческое начало.

На 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в сентябре 2015 г. была принята новая глобальная повестка дня в области развития под названием «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [17]. В ее основу были положены цели в области устойчивого развития, в том числе цели, касающиеся образования: обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех. В связи с этим непрерывное саморазвитие становится неотъемлемой чертой современного специалиста, а творческая самореализация – чертой специалиста-профессионала.

В условиях вхождения российских вузов в мировое культурное и образовательное пространство к преподавателю предъявляются новые требования, связанные с необходимостью решения социально-педагогических задач на высоком уровне педагогического профессионализма, развитие которого зависит от непрерывного профессионального самосовершенствования. В данной ситуации становится объективно значимой проблема профессионального самосовершенствования преподавателя в единстве с его творческой самореализацией. В психолого-педагогических исследованиях созданы предпосылки решения данной проблемы. Базовыми методологическими ориентирами исследования служат фундаментальные идеи А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, И. Н. Семенова о профессиональном становлении специалиста, которое предполагает гармоничное сочетание всех модальностей «Я-концепции»: «Я» реалистичное в настоящем времени; «Я» идеальное (то есть каким субъект стремится быть, ориентируясь на моральные нормы); «Я» динамическое (каким намерен стать

в будущем в процессе своего развития); «Я» фантастическое (каким желал бы стать, если это оказалось бы возможным) [7; 14; 20]. Педагогическое творчество педагога рассматривают И. Ф. Исаев, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, которые делают акцент на том, что современные образовательные стандарты предоставляют широкие возможности для педагогического творчества, заключающегося в подборе наиболее подходящих форм и методов обучения [10; 16; 17]. Важное значение имеют общепсихологические теории и концепции творчества. М. М. Бахтина, Р. А. Зобова, В. Н. Келасьева, связывающие творчество с саморазвитием и самореализацией личности человека через деятельность, порождающую новые ценности, идеи, а также самого человека как творца [3; 9; 12]. Самоэффективность обеспечивается высокой степенью активности самих обучающихся, компетентностно-ориентированной учебной средой и индивидуальным подходом [26]. А. Бандура пишет, что одним из базовых аспектов самоэффективности и достижения является уверенность в высокой самоэффективности, которая порождает сильную мотивацию к достижению цели [22]. Когда обучающиеся верят в то, что они делают, они проявляют большее усердие [24]. Подобное понимание отражает циклический характер творчества, которое, обогащая практический опыт человека, подталкивает его к осуществлению новых творческих действий. Научно значимыми для исследования проблемы творческой самореализации педагога являются идеи Б. Г. Гершунского, В. Н. Загвязинского, которые акцентировали внимание на том, что осознание педагогом значимости самостоятельного достижения творческого результата способствует построению им личностно-значимого содержания образования в будущем, то есть такого содержания, которое раскрывало бы его творческий потенциал и способствовало самореализации [6; 8].

Анализ педагогической теории и практической деятельности в образовательном пространстве, специально созданная учебным заведением образовательная и социальная среда, материально-техническая база и преподавательская квалификация, которой содействует получению учащимися разнообразной информации и образовательных услуг, способствующих их самореализации [21] показывают, что профессиональное самосовершенствование преподавателя в связи с его творческой самореализацией является одной из актуальных проблем современного образования.

Анализ государственных документов, научной литературы и результатов опроса преподавателей вуза показывают, что не созданы

организационно-педагогические условия ориентирования преподавателя на творческую самореализацию. Преподаватели вуза (86 % из 81 опрошенных) отмечают, что получаемые ими знания в процессе повышения квалификации представляют большой познавательный интерес, но не в полной мере отвечают индивидуальным потребностям педагога, его стремлению к развитию своего творческого потенциала, и чаще сводятся к ознакомлению с инновациями в контексте частных методик преподавания и советам по организации учебно-образовательного процесса, нежели ориентируют педагога на самостоятельный творческий поиск и творческую самореализацию.

Для выявления влияния такого условия как ориентирование преподавателя вуза на творческую самореализацию на каждой стадии реализации разработана и проведена «Диагностика изучения уровня проявления творческой самореализации преподавателя» (81 преподаватель гуманитарной направленности Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева). Необходимо отметить, что выделенные и охарактеризованные показатели, критерии и признаки ориентированности педагога на творческую самореализацию изучены по их проявлениям. Поэтому в диагностике используется понятие «уровень проявления», которое по своей сущности характеризует ориентированность педагога на творческую самореализацию. В основу данной диагностики положены разработанные нами критерии: активность, самостоятельность и самоэффективность, которые рассматриваются в связи с основными показателями ориентирования педагога на творческую самореализацию. Данные критерии модифицированы, исходя из стадий обучения по А. Колбу (активист, мыслитель, теоретик, прагматик) [23].

Основные показатели ориентирования педагога на творческую самореализацию:

- гностический, направленный на познание особенностей самообразовательной деятельности, понимаемой как пространство творческой самореализации; характеризующийся активностью педагога в поиске и осмыслении новых форм и методов познания, ориентацией на самостоятельный анализ, обобщение педагогической информации в целях творческой самореализации;

- аксиологический, выражающийся в активности ценностного отношения к проблемам творческой самореализации, ее значимости для педагога; ориентированности на развитие творческого потенциала; открытости выражения чувств удовлетворенности или переживания, связанные с эффективностью результатов творческой самореализации и самопрезентации;

– деятельностный, связанным с творческой активностью во всех видах педагогического творчества; самостоятельностью конструирования самообразовательной деятельности, моделирования процесса творческой самореализации в соответствии с избранной им индивидуальной траекторией непрерывного профессионального совершенствования.

В процессе исследования данные оценочного отношения преподавателей к творческой самореализации сведены в подгруппы в соответствии с характерностью признаков (по всем признакам, по большинству признаков, по некоторым признакам). На основании этого определено, что универсальный уровень характерен лишь немногим преподавателям вуза (8,64 %), а унифицированный и утилитарный уровни проявления творческой самореализации характерны для большинства из них (43,21 и 48,15 % соответственно) (табл. 1).

Таблица 1

**Сводная таблица изучения уровня проявления творческой самореализации на начало исследования в самооценке педагогов (81 чел.)**

Количество педагогов (в %)	Уровень проявления творческой самореализации		
	Универсальный	Унифицированный	Утилитарный
Чел.	7	35	39
%	8,64	43,21	48,15

Дальнейшее изучение уровня проявления творческой самореализации преподавателей рассматривается по трем показателям: гностическому, аксиологическому, деятельностному. Нами используются данные, полученные в результате анкетирования, анализа планов и отчетов преподавателей, данных об их профессиональном росте по критериям: активности, самостоятельности, самоэффективности (табл. 2, 3).

Таблица 2

**Сводные результаты проявления активности, самостоятельности, самоэффективности преподавателями в процессе их ориентирования на творческую самореализацию по всем показателям (на начало опытно-экспериментальной работы – 81 чел.)**

Критерии		Показатели			
		гностический	аксиологический	деятельностный	итого по критериям
Активность	∑ баллов	135	124	121	380
	Средний балл	1,67	1,53	1,49	1,56
Самостоятельность	∑ баллов	114	102	102	318
	Средний балл	1,41	1,26	1,26	1,31



Окончание табл. 2

Критерии		Показатели			
		гностиче-ский	аксиологиче-ский	деятельно-стный	итого по критериям
Самоэффек-тивность	∑ баллов	97	103	94	294
	Средний балл	1,20	1,27	1,16	1,21
Итого по по-казателям	∑ баллов	346	329	317	992
	Средний балл	1,42	1,35	1,31	1,36

Таблица 3

**Распределение преподавателей по уровню проявления творческой самореализации на начало исследования**

Количество преподавателей	Кол-во	Показатели								
		гностический			аксиологический			деятельностный		
		уровни								
		униф*	утил*	унив*	униф	утил	унив	униф	утил	унив
Всего (81 чел.)	чел.	24	56	1	32	47	2	30	50	1
	%	29,6	69,2	1,2	39,5	58,1	2,4	37	61,8	1,2

*Примечание:* унив\* – универсальный; утил\* – утилитарный; униф\* – унифицированный.

Методика оценивания активности, самостоятельности и самоэффективности преподавателей на всех этапах опытно-экспериментальной работы сводится к трехбалльной шкале. Каждый критерий показателя условно определяется в баллах, которые соответствуют уровням проявления творческой самореализации преподавателя. Если преподаватель набирает от 0,0 до 1,66 баллов, это свидетельствует об унифицированном уровне проявления творческой самореализации преподавателя, от 1,67 до 2,33 баллов – соответственно, об утилитарном уровне, а от 2,34 до 3,0 баллов – об универсальном уровне. На основе полученных данных выведен общий уровень проявления творческой самореализации преподавателя вуза.

Установлено, что средний балл проявления преподавателями активности, самостоятельности и самоэффективности по всем показателям соответствует лишь унифицированному уровню проявления творческой самореализации. При этом наиболее низкий уровень проявления творческой самореализации зафиксирован у преподавателей по критерию «самоэффективность» деятельностного показателя (1,16 балла). Проявление творческой самореализации преподавателей с учетом данного критерия по гностическому показателю незначительно отли-

чается от предыдущего значения (1,20 балла). Средняя оценка активности преподавателей по всем показателям составляет 1,56 балла, средняя оценка самостоятельности – 1,31 балла, что соответствует унифицированному уровню.

Анализ данных оценки и самооценки творческой самореализации преподавателя показывает, что только у небольшой группы преподавателей (5,8 %) отмечен универсальный уровень творческой самореализации и существует определенная зависимость уровня проявления их творческой самореализации от педагогического стажа преподавателей. С учетом этих данных намечена организационная работа по созданию условий ориентирования педагогов на творческую самореализацию.

Результаты опроса, представленного выше в табл. 1, анализ творческих планов и отчетов педагогов, беседы с педагогами показывают, что наиболее целесообразный вариант ориентирования преподавателя на творческую самореализацию может быть связан с разработкой специального модуля. По мнению преподавателей, модуль позволит систематизировать специальные теоретические знания по организации процесса творческой самореализации. При этом они предложили, что данный модуль необходимо включить в систему непрерывного профессионального образования в рамках образовательного пространства вуза. Свой выбор большинство преподавателей аргументируют тем, что, прежде всего, необходимо изучить теоретические вопросы творческой самореализации, а затем перейти к конкретной практической деятельности. В этой связи нами разработан модуль, в котором первые две модульные единицы имеют преимущественно теоретический характер, а третья, определяет общее направление практики создания и самопрезентации индивидуального проекта творческой самореализации.

Вышеизложенное определяет необходимость разработки модели творческой самореализации в образовательном пространстве вуза как средства непрерывного профессионального, карьерного и личностного роста преподавателя. Возможность ориентирования преподавателя на творческую самореализацию на стадии творческого самоопределения осуществляется, во-первых, за счет организации информационной поддержки данного процесса, во-вторых, за счет разработки и реализации модуля «Творческая самореализация преподавателя вуза», который отражает последовательность и особенности осуществления ориентирования преподавателя на творческую самореализацию, как в специально организованном образовательном пространстве вуза –

лаборатории творческой самореализации, так и в процессе самообразовательной деятельности преподавателя. Ядром данного модуля являются три модульные единицы. Названия модульных единиц отражают промежуточные цели, которые связаны с достижением преподавателем как главной – творческой самореализации. Структура модуля представлена следующим образом:

Первая модульная единица – «Информационная поддержка творческой самореализации», вторая модульная единица – «Моделирование творческой самореализации», третья – «Разработка и реализация индивидуального проекта творческой самореализации».

Логика последовательного введения модульных единиц выстроена в соответствии с логикой поэтапного процесса ориентирования преподавателя на творческую самореализацию: первая модульная единица реализовалась на стадии творческого самоопределения, вторая – на стадии творческой самоорганизации, третья – на стадии творческого самоутверждения и творческой самопрезентации.

Опишем содержание и реализацию первой модульной единицы и её структурных элементов. Задачами первой модульной единицы «Информационная поддержка творческой самореализации» являлись:

1. Систематизация теоретических знаний преподавателей о творческой самореализации. Изучение показателей творческой самореализации и освоение методик аутодиагностики.

2. Формирование ценностного отношения преподавателей к информационному педагогическому поиску как к средству, способствующему творческому самоопределению.

3. Пополнение знаний в сфере информационного педагогического поиска посредством приобщения преподавателя к решению имитационных ситуаций поискового характера.

Первая модульная единица «Информационная поддержка творческой самореализации» функционально отражает определенные направления и этапы информационной поддержки творческой самореализации преподавателя. В соответствии с содержательными признаками (структурными элементами) модульной единицы нами выделены ступени информационной поддержки творческой самореализации педагога, осуществляемые в следующем порядке:

– первая ступень «концептуальная» предполагает работу с ключевыми понятиями творческой самореализации;

– вторая ступень «творческое самоопределение» связано с изучением педагогами проявлений творческой самореализации;

– третья ступень «самостоятельный информационный педагогический поиск» взаимосвязано с приобщением преподавателя вуза к данному виду деятельности.

Организация работы на всех ступенях информационной поддержки обеспечивает творческое самоопределение преподавателей. Каждая ступень отражает направления информационной поддержки, которые реализуются посредством применения различных методов, форм и приемов, ориентирующих преподавателя вуза на творческое самоопределение.

Информационная поддержка, осуществляемая на концептуальной ступени в процессе лекций-бесед, включающих в себя информацию о творческой самореализации, её характерных признаках и показателях, постепенно переходит на ступень творческого самоопределения, которая предполагает оказание преподавателям помощи в выборе методов диагностики, аутодиагностики или в их разработке.

Информационная поддержка творческой самореализации преподавателей на ступени творческого самоопределения включает обсуждение вопросов: во-первых, с чего начать творческую самореализацию; какие трудности встречаются на пути педагога, стремящегося достигнуть её универсального уровня; что делать, если попытки найти необходимую информацию не увенчались успехом; или предложенная «свыше» тема исследования не соответствует интересам педагога; во-вторых, как помочь преподавателю раскрыть неиспользованный до сих пор творческий потенциал; в-третьих, как технологически построить процесс творческой самореализации, чтобы преподаватель реально ощущал информационную поддержку, как определить индивидуальную траекторию творческой самореализации.

На ступени самостоятельного информационного педагогического поиска практическое освоение методов его организации соответствует профессиональному интересу преподавателей.

Логика последовательной реализации структурных элементов выстроена в направлении от определения ключевых понятий («творческая самореализация», «информационный педагогический поиск») к пониманию их сущности, содержания и осознанию значимости информационного педагогического поиска для творческого самоопределения.

Второй структурный элемент связан с изучением основных характерных признаков творческой самореализации, ее показателей: гностического, аксиологического и деятельностного; освоением методов осуществления аутодиагностики. Рассматривается концепту-

альная модель профессионального развития преподавателя, где в качестве объекта развития представлены интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психолого-педагогического механизма – превращение собственной жизнедеятельности преподавателя в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация преподавателей, достижение новых педагогических результатов [18]. Проявлялся интерес к самопознанию, оценке собственного творческого потенциала, освоению методов аутодиагностики.

Данный структурный элемент способствует ориентированию преподавателя на возможность самостоятельно оценить свой творческий потенциал (тест «Оценка уровня творческого потенциала личности» (В.И. Андреев [2]), и рассмотреть этапы успешной профессиональной карьеры. Нами подобраны специальные имитационные ситуации на развитие конкретных умений и навыков, необходимых для аутодиагностики по основным критериям творческой самореализации на этапе творческого самоопределения: творческая активность, творческая самостоятельность, творческая самоэффективность.

Третий структурный элемент связывается с решением имитационных ситуаций поискового характера. Данному процессу уделено особое внимание, так как он способствует усвоению преподавателями знаний по организации информационного педагогического поиска, осуществление которого, по мнению многих преподавателей, часто представляет трудность и тем самым тормозит творческую самореализацию.

Вначале преподавателям предлагаются имитационные ситуации, моделирующие процесс осуществления поиска информации, его структуру, что позволяет существенно повысить эффективность информационной педагогической поддержки творческой самореализации преподавателя. Содержание, предложенных имитационных ситуаций, выполняемых при поддержке научных консультантов, включает следующие действия:

- выбор темы и определение ключевых слов для организации поиска;
- составление понятийного и терминологического словаря;
- работа с первоисточниками;

- составление картотеки библиографических данных по теме;
- аннотирование педагогических текстов;
- разработка опорных конспектов по ряду тем; конспекта-схемы журнальной статьи;
- сравнение концепций, теорий, суждений различных авторов по исследуемой проблеме.

В соответствии с принципом проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания нами предложены препарированные задачи, а система поисковых заданий в форме описания конкретных информационных запросов, возникающих в педагогической деятельности. Эти запросы могут содержать противоречивые, избыточные или иногда неверные данные, взаимоисключающие альтернативы [25]. Следовательно, требуется решить эти ситуации, то есть преобразовать имеющуюся информацию, найти недостающую информацию и тому подобное. В процессе решения имитационных ситуаций преподаватели проводят их анализ, вычленяют проблему, формулируют ее в виде конкретной задачи, разрабатывают способы и средства ее решения, принимают решение и осуществляют соответствующие практические действия. Таким образом, в результате решения имитационных ситуаций преподаватели овладевают навыками организации самостоятельного информационного педагогического поиска.

На завершающем этапе работы над модульной единицей «Информационная педагогическая поддержка творческой самореализации» преподавателям предлагается написать творческую работу (эссе) «Проблемы творческого самоопределения». Преподаватели высказывают собственное мнение по поводу трудностей творческого самоопределения, формулируют некоторые саморекомендации по организации информационного педагогического поиска, делятся накопившимся опытом аутодиагностики, обозначают свою позицию и высказывают пожелания относительно различных моделей информационной поддержки творческой самореализации. Такая форма работы с преподавателями позволяет осуществлять обратную связь, давать советы и в целом осуществлять подготовку преподавателя к творческой самореализации.

Данные, полученные на окончание исследования, позволяют зафиксировать у преподавателей наличие изменений (по показателям) и основным критериям (активность, самостоятельность, самоэффективность) в уровне проявления ими творческой самореализации на стадии творческого самоопределения (табл. 4, 5).

Таблица 4

**Соотношение критериев и показателей проявления творческой самореализации преподавателей в процессе творческой самореализации по всем показателям (на окончание исследования – 81 чел.)**

Критерии		ПОКАЗАТЕЛИ			
		гности- ческий	аксиологиче- ский	деятельно- стный	итого по критери- ям
Активность	Σ баллов	152	142	149	443
	Средний балл	1,88	1,75	1,84	1,82
Самостоятельность	Σ баллов	116	104	114	334
	Средний балл	1,43	1,28	1,41	1,37
Самозффектив- ность	Σ баллов	101	100	91	292
	Средний балл	1,25	1,24	1,12	1,20
Итого по показате- лям	Σ баллов	369	346	354	1069
	Средний балл	1,52	1,42	1,46	1,47

Таблица 5

**Распределение преподавателей по уровню проявления творческой самореализации на окончание исследования (81 чел.)**

Количество преподавателей	Количество	Показатели								
		гностический			аксиологический			деятельностный		
		уровни								
		униф*	утил*	унив*	униф	утил	унив	униф	утил	унив
Всего (81 чел.)	чел.	22	50	9	30	44	7	29	46	6
	%	27,2	61,7	11,1	37,1	54,3	8,6	35,8	56,8	7,4

*Примечание:* унив\* – универсальный; утил\* – утилитарный; униф\* – унифицированный.

Для сравнительного анализа изменений уровня проявления творческой самореализации преподавателей вуза на начало и окончание исследования использована статистическая обработка результатов, произведенная по стандартным методикам математической статистики для психолого-педагогических исследований. Поскольку экспертная оценка уровня проявления творческой самореализации педа-

гогов выражается в баллах, достоверность различий между показателями уровня проявления творческой самореализации педагогов, определяется с помощью многофункционального критерия Фишера. Анализ результатов среза показал, что возросло количество педагогов, проявляющих творческую самореализацию на универсальном уровне по всем показателям, а именно установлены сдвиги значений по гностическому показателю ( $t = 2,927$ ;  $p \leq 0,01$ ), по аксеологическому показателю ( $t = 1,769$ ;  $p \leq 0,05$ ), по деятельностному показателю ( $t = 2,106$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Об эффективности педагогического условия – организация информационной поддержки творческой самореализации преподавателя вуза, направленной на творческое самоопределение, свидетельствуют положительные изменения, выявленные на основе анализа, представленных результатов изучения проявления творческой самореализации преподавателями вуза. Для реализации своей особой миссии преподаватель должен обладать такими характеристиками, как: высокий уровень профессиональной образованности, высоко развитый интеллект, творческий потенциал, знание новейших методов и технологий в педагогической сфере деятельности, стремление к непрерывному самообразованию и творческой самореализации. Л. Бинсвангер подчеркивает, что нормой душевного здоровья является непрерывность становления, саморазвертывания, самореализации [5]. Востребуемый высокий уровень профессионально-педагогической культуры преподавателя, мы рассматриваем вслед за В. А. Сластениным, как процесс творческой самореализации сущностных сил личности [18], её способностей, потребностей, устремлений. Говоря о значимости творческого аспекта в педагогической деятельности, можно опереться на мнение Н. С. Бердяева и В. А. Кан-Калика, которые соотносят творчество с внешним поиском практического опыта и внутренним поиском новых идей, при этом сам поиск, также является отдельным творческим действием [4; 11]. Отсюда, организация информационной поддержки преподавателей может рассматриваться как причина, побуждающая его к творчеству.

В результате проведенного исследования отмечается качественное изменение в компонентах творческой самореализации преподавателей вуза. Можно отметить, что преподаватели заинтересованы в саморазвитии и самообразовании, о чем свидетельствует положительная динамика по критериям самостоятельности, активности и самоэффективности.



Л. А. Коростылева утверждает, что самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [13]. Самоэффективность является неотъемлемой чертой личности профессионала и занимает особое место в профессиональном становлении. В подтверждение этому приведем слова А. А. Деркача, который отмечает, что самоэффективность является важным свойством настоящего профессионала, причем ее роль особенно велика не только в обеспечении высокой эффективности и надежности профессиональной деятельности, но и в формировании мотивации достижений, выборе личностных и профессиональных стандартов и траекторий профессиональной карьеры исследователей [7], а Л. М. Митина и Н. Т. Селезнева полагают, что самоэффективный человек имеет возможность действовать осознанно и самостоятельно в любых жизненных ситуациях, двигаться по своему жизненному пути, несмотря на возникающие трудности [16; 19].

Следовательно, творческую самореализацию преподавателя можно рассматривать как его потребность в непрерывном развитии, самосовершенствовании, в реализации своего потенциала, как желание развивать и применять все свои способности с целью самоосуществления посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, как универсальную педагогическую способность развитию подлинных возможностей, проявляющихся в его активности, самостоятельности, самоэффективности. Поэтому немаловажным является организация информационной поддержки творческой самореализации преподавателя вуза в процессе его творческого самоопределения, что было осуществлено посредством реализации специального модуля «Творческая самореализация преподавателя вуза». Таким образом, ориентирование преподавателей вуза на творческую самореализацию реализуется нами посредством организации информационной поддержки, которая связывается с проведением работы с ключевыми понятиями: «самореализация», «творчество», «творческое самоопределение» и «творческая самореализация»; изучения проявления творческой самореализации в процессе проведения диагностики и аутодиагностики. Анализ результатов изучения проявления творческой самореализации посредством педагогической диагностики позволяет проследить положительную динамику по увеличению преподавателей с универсальным уровнем проявления творческой самореализации по гностическому, аксиологическому и деятельностному показателям. При этом на окончание опытно-эксперимен-

тальной работы средний балл активности преподавателей, ориентированных на творческую самореализацию, по всем показателям значительно превысил средние баллы критериев самостоятельности и самоэффективности.

### **Библиографические ссылки**

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс : в 2 кн. К. 1. Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. 427 с.
2. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань : КГУ, 1994. 318 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 1986. 446 с.
4. Бердяев Н. А. Смысл творчества. 1916. 460 с.
5. Бинсвангер Л. Экзистенциальный анализ. М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2014. 272 с.
6. Гершунский Б. Г. Философия образования для XXI века. М. : Педагогическое общество России, 2002. 512 с.
7. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация – основание акмеологического развития : монография. М. : МПСИ, 2010. 224 с.
8. Загвязинский В. Н. Исследовательская деятельность педагога, М. : Академия, 2010. 173 с.
9. Зобов Р. А. Человекознание: самореализация человека. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. 459 с.
10. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие. М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. 432 с.
11. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
12. Келасьев В. Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 216 с.
13. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб. : Речь, 2005. 220 с.
14. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. М. : Народное образование, 2002. 208 с.
15. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
16. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестник

Московского Университета. Серия «Педагогическое образование». 2012. № 3. С. 48–64.

17. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Генеральная Ассамблея ООН, семидесятая сессия, Декларация от 25 сентября 2015 года. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420355765> (дата обращения: 24.11.2021).

18. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 1. Психология : учебник для вузов / В. А. Сластенин [и др.] ; под общ. ред. В. А. Сластенина, В. П. Каширина. М. : Юрайт, 2021. 230 с.

19. Селезнева Н. Т., Рубленко Н. В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ. 2015. № 4(34). С. 116–120.

20. Семенов И. Н. Рефлексивный подход в формировании и развитии личностно-профессионального самосознания студентов как фактор модернизации высшего образования. М. : Федеральный институт развития образования. 2013. 80 с.

21. Современные информационные технологии как средство самореализации студентов в образовательном пространстве вуза / А. А. Толстых, С. С. Поддубных, А. А. Казанцев, В. В. Вуколов // Территория науки. 2015. № 2. С. 73–77.

21. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84, pp. 191–215.

22. Kolb A. Y., Kolb D. A. The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning // *Simulation & Gaming*, 2009. Vol. 40, № 3. P. 297–327.

23. Pajares F., Graham L. Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 1999 Vol. 24, no. 4, pp. 124–139. DOI: 10.1006/ceps.1998.0991.

24. Smirnaya A. A., Smirnova A. V. Development of the teachers' creative competence by means of the development and implementation of an individual project (HS Web of Conferences, Yalta, 113, 2021), pp. 1–9. DOI: 10.1051/shsconf/202111300082.

25. Warren L. et al. Self-efficacy, performance and the role of blended learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2020, pp. 1–14. DOI:10.1108/JARHE-08-2019-0210.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

**Барсуков Игорь Сергеевич** – кандидат философских наук, доцент. Всероссийское философское общество «Диалектика и культура», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

**Григорьева Ольга Анатольевна** – преподаватель ЦДО Е.В.А., аспирант, г. Фрязино, Московская область, Российская Федерация.

**Ермаков Владимир Григорьевич** – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии. Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь.

**Ищенко Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики. Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

**Когаловский Сергей Рувимович** – кандидат физико-математических наук, профессор. Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, г. Шуя, Российская Федерация.

**Лобастов Геннадий Васильевич** – доктор философских наук, профессор, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) – МАИ. Президент Всероссийского философского общества «Диалектика и культура», г. Москва, Российская Федерация.

**Морозов Максим Юрьевич** – кандидат философских наук, преподаватель. Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, г. Москва, Российская Федерация.

**Мухин Вячеслав Олегович** – аспирант, Философское общество «Диалектика и культура», г. Москва, Российская Федерация.

**Нечаев Николай Николаевич** – доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.

**Смирная Анастасия Андреевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики. Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

**Суханов Валерий Николаевич** – кандидат технических наук, ведущий инженер. Научно-исследовательский университет «Московский институт электронной техники». Научно-образовательный центр «Зондовая микроскопия и нанотехнология», г. Москва, Российская Федерация.

**Уметов Таалайбек Эгембердиевич** – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН РФ г. Москва, Кыргызская государственная медицинская академия им. И. К. Ахунбаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Научное издание

**ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ:  
РАЗВИТИЕ МЫСЛЯЩЕЙ СПОСОБНОСТИ**

*Монография*

Под общей редакцией Г. В. Лобастова, Т. Н. Ищенко

Для оформления переплета использована  
композиция М. Эшера

Редактор *П. С. Бороздов*  
Оригинал-макет и верстка *П. С. Бороздова*

Подписано в печать 29.09.2023. Формат 60×84/16. Бумага офисная.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 18,5. Тираж 500 экз.  
Заказ 333/349. С 859/23.

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.  
Россия, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.  
E-mail: [rio@mail.sibsau.ru](mailto:rio@mail.sibsau.ru). Тел. (391) 291-90-96.

Отпечатано в типографии ИП Михайловой И. Г.  
Россия, 660125, г. Красноярск, ул. Водопьянова, 6в-69.  
Тел. (391) 227-69-90.