

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

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Монография

Под общей редакцией Т. Н. Ищенко

Красноярск 2021

УДК 159.955:378.026.9
ББК 88.351.31:74.480.024.1
М545

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор В. И. КУДАШОВ
(Сибирский федеральный университет);
доктор педагогических наук, профессор Г. И. ЧИЖАКОВА
(Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева);
доктор философских наук, профессор С. Ю. ПИСКОРСКАЯ
(Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева)

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета

М545 Методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса : монография / под общ. ред. Т. Н. Ищенко; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2021. – 232 с.

ISBN 978-5-86433-882-7

Раскрываются методологические проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса. Обращение к философским и психологическим основаниям проблемы развития мыслящей способности обучающегося, отраженных в работах Г. В. Гегеля, К. Маркса, Э. В. Ильенкова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина и др. исследователей, обуславливает рассмотрение сущности человека, опосредствованной учебным трудом, содержанием общественных отношений, где и проявляется личность. Обоснована внутренняя необходимая связь философии и психологии как основы в разрешении проблемы формирования субъекта мышления, целостной личности, способной преобразовывать предмет и себя, в разработке дидактических оснований.

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

УДК 159.955: 378.026.9
ББК 88.351.31: 74.480.024.1

ISBN 978-5-86433-882-7

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2021
© Коллектив авторов, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
1. Развитие мышления как философско-психологическая проблема	12
1.1. Личность как тождество понятия и бытия (Г. В. Лобастов)	12
1.2. Моделирование как условие и средство становления психологических новообразований (Н. Н. Нечаев)	26
1.3. Развитие субъекта мышления в условиях сложной кооперации (Т. Н. Ищенко)	52
1.4. Диагностика мышления и его развития как методологическая проблема (В. Г. Ермаков)	72
1.5. О генетическом подходе к обучению (С. Р. Когаловский)	87
2. Мышление субъектов образовательного процесса. Дидактические основания развития личности в изменяющихся условиях	106
2.1. Мышление субъектов образовательного процесса: рассудок или разум? (В. С. Возняк)	106
2.2. Противоречие – всеобщий принцип объективности и исключительное дидактическое средство развития мышления (И. С. Барсуков, Н. В. Самарина).....	121
2.3. Диалектический подход к разрешению ключевых противоречий учебного процесса (Т. Н. Ищенко)	132
2.4. О методологической основе теории развивающего обучения В. В. Давыдова и актуальных направлениях ее модернизации (В. Г. Ермаков)	154
2.5. Детская игра и вопросы мышления: к постановке проблемы (В. В. Лимонченко)	166
3. Основания гармоничного развития личности. Нравственная основа современного человека	176
3.1. Детские народные игры как основа понимания (Т. Э. Уметов)	176
3.2. Проблема личностного начала в контексте духовного поиска Ф. М. Достоевского (В. Н. Суханов)	188

3.3. Становление субъектности как условие всеобщего развития: к вопросу о требованиях исторического момента (М. Ю. Морозов)	207
3.4. Взаимодействие в коллективе: соотношение конкуренции и кооперации сквозь призму деятельностного подхода (О. А. Григорьева)	222
Теоретическая способность педагога как условие развития субъекта мышления (вместо послесловия)	227
Сведения об авторском коллективе	231

Предмет, каков он без мышления и без понятия, есть некоторое представление или даже только название; лишь в определениях мышления и понятия он есть то, что он есть.

Гегель

Должно же, наконец, наступить время, когда люди почувствуют необходимость в науке, кладущей в свое основание понятия разума.

Гегель

ПРЕДИСЛОВИЕ

Каковы проблемы развития мышления обучающихся в сложившихся условиях XXI века? В каком случае в процессе познания появляются субъекты образовательного процесса? При каких условиях осуществляется свободное личностное развитие? Чем объяснить, что личность индивида определяется как освоением содержания образования, способов культурной деятельности, так и совместной преобразовательной деятельностью с другими? Вследствие чего сознательная деятельность обучающегося проявляется в образовательном процессе крайне редко, в то время как репродуктивная деятельность представляет характерную черту современного образования? Почему развитая личность возникает и проявляется в пространстве освоения культуры и непременно в сотрудничестве с другими как носителями этой культуры? Почему мыслящая способность человека, ее деятельный характер определяют жизнеспособность общества? Поиск ответов на эти и другие вопросы в монографии осуществляют исследователи, ученые – философы, психологи, педагоги, осуществляющие поиск методологических оснований в рассмотрении сущностных проблем образовательного процесса в непростых условиях перестройки системы образования.

В предлагаемой коллективной монографии представлены результаты исследований участников пленарной части и дискуссионной площадки VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса. Развитие личности в изменяющихся условиях», отражающие методологический, теоретический контексты рассмотрения проблемы мышления, субъектности, личности. Конференция проходила 21 мая 2021 года в Сибирском государственной университете науки и технологий имени академика

М. Ф. Решетнева. Научный дискуссионный характер с самого начала конференции был задан рядом суждений президента Философского общества «Диалектика и культура», председателя ежегодной Международной научной конференции «Ильенковские чтения» профессором Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт» (МАИ) доктором философских наук Геннадием Лобастовым: «Человек, не обладающий способностью понятия, не может найти в себе силы выработать реальную позицию, в которой он был бы субъектом действительного бытия, субъектом изменения его, его преобразования в такую форму, которая должна соответствовать его сущности, т. е. тем началам человечности, которые содержатся тут, в реальной действительности».

Доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности университета Юрий Логинов (СибГУ им. М. Ф. Решетнева) акцентировал внимание на необходимости междисциплинарного подхода к решению проблем образования, объединении ученых разных стран в воспитании мысли молодого поколения и развитой способности разрешать проблемы и вызовы времени в условиях неопределенности.

Руководитель международного научного педагогического сообщества «Высшая школа и синергетика» доктор педагогических наук, профессор Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (Республика Беларусь) Владимир Ермаков отметил сложность возникших проблем в развитии мышления и необходимость дальнейшей разработки как деятельностного подхода, так и теории познания в развитии теоретического мышления, способности к обобщению В. В. Давыдова и др. ученых; объединение ученых гуманитарной и других сфер, педагогического сообщества разных стран в решении проблем мышления как необходимого условия принятия продуманных продуктивных решений в деле преобразования образовательного процесса, подготовки прогрессивно мыслящих выпускников.

Целенаправленная встреча исследователей по ключевым проблемам образования с высоты философской, психологической, педагогической, дидактической мысли обусловила не только дискуссионный характер, а и выявление противоречий, ключевых идей, выработанных умами великих ученых как исторически, так и в логике преобразования процесса познания. Особое внимание уделено научным методам познания, без которых невозможно овладение понятием как средством освоения действительности того теоретического содержания, которое позволяет преобразовать окружающий мир сознательно и осмысленно. Потому как универсальная способность понятия и представлена в становле-

нии субъекта деятельности, в личности, способной на преобразования. «Абсолютная идея Гегеля есть абсолютный субъект. Это идеал развития личностного бытия» (Г. Лобастов). А для этого необходимы теоретические подходы к организации учебного процесса, позволяющие осуществить переход от репродуктивной деятельности обучающихся к деятельности продуктивного характера, где средства познания определяют постижение содержания и способствуют становлению, рождению в учебном процессе субъекта мышления. Но тогда тем более необходима теоретическая деятельная способность преподавателя, способного вводить обучающегося посредством совместной деятельности в процесс освоения способов культурной деятельности, что и позволит запустить процесс её присвоения, становления субъекта деятельности, способного на творческое преобразование действительности и себя самого.

С постановкой проблемы мышления связана и проблема становления психологических новообразований в деятельности субъекта. В становлении психологических новообразований доктор психологических наук, профессор, академик Николай Нечаев (МГППУ) предлагает особое внимание уделить орудийности в учебном процессе. Опираясь на исследования Гегеля, подчеркивает, что «могущество разума человека, который осуществляет целенаправленную деятельность по преобразованию того или иного фрагмента объективной действительности, прежде всего определяется его орудийной оснащённостью». В исследованиях теоретика, психолога универсальный метод моделирования представляет по сути своей условие и средство становления психологических новообразований. Именно поэтому «при организации любой формы учебной деятельности необходимо раскрывать происхождение нового знания путем моделирования тех первичных форм орудийно оснащённой деятельности, в рамках которой возникают новые психологические возможности деятельности субъекта» (Н. Нечаев).

Синтез философии и психологии в осмыслении проблем мышления субъектов образовательного процесса позволяет не только выявить их методологический характер, а и узреть ключевые противоречия этого процесса и осуществить поиск их разрешения, опираясь на гигантов исследования мыслящей способности человека.

Психологические новообразования, их проявление в учебном процессе определены такой его организацией, в ходе которой обучающийся, осваивая культурное содержание, одновременно овладевает средствами познания, позволяющими становиться субъектом деятельности, способным в последующем движении понятия на преобразования как предмета, так и самого себя, проявляя субъектность и становясь способным проявлять личностное начало и осуществлять свободу выбора.

И тут невозможно обойтись без выявления противоречия учебного процесса как всеобщего принципа объективности и исключительного дидактического средства развития мышления. Так, философ, педагог Игорь Барсуков (Санкт-Петербург), выявляя значение противоречия как логической формы в формировании объективной картины мира обучающегося, отмечает: «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»; и на основе проведенного исследования заключает: «Там, где рассудок упирается в границу и останавливается на конечных определениях, а критикующий рассудок 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».

Ключевым научным методом и средством развития мышления отечественный философ Эвальд Ильенков и его последователи определяют диалектику. Потому как диалектика и есть логика и теория познания, о чем убедительно в своих трудах доказали Гегель, Маркс. Ленин полагал, что материалистическая диалектика и есть логика развития научного мировоззрения. А если этому развитию будет положено начало в образовательном процессе, то обучающийся, вооруженный методом познания и теоретическим пониманием проявления закономерностей развития природы, общества и самого сознания, будет способен на преобразования в условиях неопределенности, будет способен разрешать противоречия на основе обратной связи, когда преобразованное сознание способно разрешать противоречия в науке, обществе и природе. И философы, и психологи в рассмотрении заявленной проблемы убедительно доказывали, что, развивая теоретическое, диалектическое мышление в учебном процессе, субъект познания приобретает уникальную способность входить в суть вещей на основе выявления противоречивых оснований предмета, осмысленно осуществлять интеллектуальный труд. Тем самым учебный труд унаследовал признаки и формы труда, выработанные философской, экономической мыслью. В современных условиях еще более актуальной становится идея Маркса о том, что человек со всеми своими субъективно-психическими способностями и порождается в труде. Однако если обучающийся не вовлечен в активный процесс познания, «не обременен» учебным трудом, то и порождение субъекта мышления становится затруднительным.

Современное образование на этом историческом этапе развития человека нуждается в философском, историческом, психологическом

теоретическом осмыслении как проблем, так и направлений преобразований, в ходе которых усилия будут направлены на развитие целостной личности. Потому как фрагментарность в деле становления личностного начала в человеке чревата получением результата далекого от того, чтобы разрешать проблемы современности в образовании, обществе. Тогда и природа человека рассматривается лишь в узком смысле. В узком смысле природа есть противоположность обществу и сознанию. Природа в широком смысле (абсолютная природа) наряду с собственно природой включает общество и сознание¹.

Проблема мышления, развитие способности мыслить представлены ключевым противоречием между богатейшим научным содержанием и неспособностью новым поколением освоить его с целью преобразования окружающей действительности и себя, отвечая на вызовы XXI века и проблемы различного характера, определяющими жизнеспособность общества, развития личности в изменяющихся условиях мира. Многие размышления современной педагогики о самостоятельности обучающихся, становлении субъектности, о продуктивном характере деятельности субъектов образовательного процесса и субъект-субъектном характере отношений, к сожалению, не опираются на рефлексивность как необходимый момент в рассмотрении проблем педагогического процесса, проблем образования. Игнорирование поиска философских оснований в рассмотрении проблем образовательного процесса чревато формальным характером принятия решений по их разрешению. А неспособность выявления противоречий учебного процесса, противоречий предметного содержания (игнорирование принципа противоречия) обуславливает отчуждение обучающегося от постигаемого предмета, придавая его деятельности порой бессмысленный характер, что провоцирует падение его интереса к исследованию мира, к движению мысли. А потому и развитие личности неотделимо от развития мышления, от развитой способности самостоятельности суждения, овладение которыми и происходит в процессе познания, в непрерывном образовании длиною в жизнь.

Понимающая способность субъекта мышления только и проявляется в активной деятельности и ее подмена деятельностью, не имеющей отношения к постигаемому предметному содержанию, чревата потерей всякого интереса к постижению науки, искусства.

Объективное осмысление действительности обучающимися требует разумного подхода к организации процесса познания, включения их в активную мыслительную деятельность по освоению содержания обра-

¹ Гончарук А. И. Концепция школы XXI века. С. 11 (Ленин В. И. Собр. соч. Т. 29).

зования посредством напряжения мысли в поиске ответов на проблемные вопросы, на выявление и разрешение противоречий как в предметном материале, так и в профессиональном плане, что и будет способствовать их самообразованию, саморазвитию и последующей самореализации. Разобщенность субъектов образовательного процесса в открытии нового знания (понятия, системы понятий), игнорирование индивидуального и совместного коллективного труда в учебном процессе по освоению культурного содержания, по выявлению проблем привносят в этот процесс безликость, что затрудняет порождение личностного начала в человеке, его способности рефлексивного рассмотрения не только предмета, а и взглядов на его открытие, становление и развитие. По этому поводу Эвальд Ильенков разделял условия в процессе познания на педагогически оправданные и антипедагогические. Безликий характер таких условий не позволяет запустить процесс преобразования как субъекта познания, так и отношений, возникающих в учебном процессе, способствующих развитию каждого, а следовательно, такие условия не учитывают ни логику познания, ни природу обучающегося. Если игнорируются принципы развития личности, среди которых принцип противоречия, единства исторического и логического, принцип сотрудничества, деятельностного опосредствования, что затрудняет раскрытие потенциала обучающегося, становление субъекта деятельности, способного на преобразования, то становится недостижимым идеал развития личностного бытия. Потому как «присвоение личностной формы индивидуумом может происходить только внутри и посредством общественных форм преобразования предметных и социальных условий духовно-практического бытия людей» (Г. Лобастов).

Если рассматривать личность в ее целостности, а не отдельных фрагментах проявления (что можно увидеть в ряде статей психолого-педагогического характера), то необходимо признать ее интегральный характер, личность как «синтетическое целое», но тогда невозможно осуществить становление личностного начала на основе движения по аналитическому пути в познании, о чем блистательно доказал в «Науке логики» Гегель. И выход то им предложен уникальный в соответствии с её (личности) истинной природой, человеческой природой, связанной с преобразованием субъекта познания. Потому как превращение исторических, общественно выработанных способностей в индивидуальные и происходит в процессе осуществления разумной деятельности с целью преобразования предмета. Тем самым творение субъекта мышления происходит в присвоении культурного наследия посредством сознательной деятельности в пространстве и историческом разворачивании наследия мысли человека, о чем классическая философия дает предель-

но четкое представление на уровне развитой способности свободного преобразования субъектности (Г. В. Лобастов). Только в этих условиях и возможно преодоление эмпирического познания, на котором школа все более базируется, попадая в «болото эмпиризма» и создавая убогие условия якобы личностного развития. Ценность личности определяет не только её свободу, а и способность на преобразования социально-исторической действительности, без чего в нынешних условиях невозможно продуктивное человеческое разрешение сложившихся проблем в науке, обществе.

В силу отмеченного, важнейшее значение обретает теоретическая способность самого педагога, владеющего методом научного познания, способного осуществлять организацию учебного процесса на основе дидактических закономерностей, дидактической системы, направленных на формирование культуры мышления обучающихся. Если полагать, что личность есть «интегральное качество, синтезируемое моментом субъектности в пространстве реальной деятельности человека», то одним из ключевых требований учебного процесса выступает целесообразный, опосредствованный и преобразовательный труд. Потому-то в статье «Гегель и проблема способностей» Эвальд Ильенков и полагал, что «субъективные способности (способы деятельности) представлены как коллективные «всеобщие» формы, развивающиеся в истории», где «под субъектом способностей понимается не индивид, а «ансамбль» индивидов, взаимно воздействующих друг на друга, который реально и создает политическую историю, и науку, и искусство, и технику, и все остальные универсально-человеческие формы культуры».

Авторы коллективной монографии, исследуя мышление субъектов образовательного процесса, обосновывают внутреннюю необходимую связь философии и психологии как фундамента в разрешении проблемы формирования целостной личности, способной преобразовывать предмет и себя, в разработке дидактических оснований и поиске средств разрешения ключевых противоречий образовательного процесса.

Т. Н. Ищенко

1. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. ЛИЧНОСТЬ КАК ТОЖДЕСТВО ПОНЯТИЯ И БЫТИЯ

Г. В. Лобастов

Человек есть всецело культурно-историческое существо. Можно любопытствовать, насколько онтогенез совпадает с филогенезом, но для принципиального ответа на вопрос об отношении индивидуального развития и развития исторического достаточно сказать, что история представлена в человеке, он несет в себе все сущностные силы, выработанные в его, человека, историческом развитии, и вся его культура, выраженная в формах его жизненного бытия, эту историю определенным образом удерживает. Снимает, используя понятие Гегеля, которое более точно отражает этот смысл.

Определенность этого удержания связана с уровнем достигнутого общественного развития, со способами осуществления человеческой жизни внутри созданных историей материальных условий. Для каждого отдельного индивида – со случайностью обстоятельств бытия. Потому на поверхности вещей человек выглядит как «дитя своей эпохи».

Они представлены не только в содержании наличного бытия действительности, но и в содержании субъективности каждого человека: индивид в своем становлении и человеческом развитии абсолютно бессознательно снимает историческое развитие.

Но школа, которая делает процесс становления человека человеком своей задачей, не способна логикой своей деятельности выявить, удержать и передать идеальное содержание истории: проблема содержания учебного процесса для нее по сей день остается проблемой, поиски решения которой осуществляются по наитию и с оглядкой на господствующие внешние силы. Не способна – потому что этот процесс глубоко спрятан в содержании бытия, и до сих пор ни философия, ни психология расшифровать и теоретически выразить его не могут. Кроме логики Гегеля [1], которая до сих пор остается за рамками школы, да и самой философии.

Это кажется понятным, что не все удерживаемое историей в ее культурно-научной форме адекватно отражает объективный исторический процесс, определяющую линию его развития. Историческая наука не может выступить самосознанием истории, без философии она не может претендовать ни на принцип единства исторического и логического, ни на способность выявить ее, истории, идеальное содержание. Но истинность самосознания надо искать здесь.

Психология (А. Н. Леонтьев) давно заметила, что приближающееся к истине самосознание можно обнаружить только у личностей исторического масштаба. И это не сложно понять, потому что их субъектность сопряжена с разрешением мировых проблем истории. Ибо только реальная деятельность выступает мерой развития личности, и человек видит себя в своих делах, сознает себя масштабом этих дел. «По делам их судите их». Меры, которые индивидуальное сознание прилагает к себе, совершенно разные. Меняйте меру, и вы получите каждый раз различную величину. То занижите себя, то завысите. А чтобы узнать, кто вы есть и насколько отличаетесь от своего идеала, посмотрите, что вы делаете, и сразу все станет ясно. В зеркале своих дел вы увидите себя. Без всякого самокопания и фантазий о себе. И пресловутых самоидентификаций.

Но саморефлексия, обособившаяся от объективно-предметной рефлексии определений субъекта в деятельности (в деле) и осуществляемая только внутри сознания, – такая саморефлексия требует развитого ума, ума далекого от блуда, – чтобы самому не обмануть себя. И чтобы не позволить себя обманывать разным психоаналитикам, ясновидящим и невидящим ничего, но знающим, что надо «хватать» и как «считать деньги в банках».

Такая откровенность с собой, если это и в самом деле умный ум, может быть, и откроет глаза, на каких путях и как надо искать «самоидентификацию». И даст увидеть, что самоуспокоения, к которому как будто стремится этот процесс, быть не может, вы никогда не исчерпаете все бесконечно модифицирующееся проблемное поле своей субъективности. И лишь в реальном деле вы, выходя из себя, обнаруживаете себя таким, каков вы есть. Насколько ваши идеалы были адекватны тому историческому смыслу, содержание которого вошло в ваши существенные определения. Умный ум должен понять, что если в реальной жизни она, «идентичность», есть, т. е. человек не потерял своей целостности, «личностной формы», и в делах своих видит себя в своей сути, согласованной со своей совестью, – тогда он понимает, что и мучатся самокопаниями – всего лишь симптом личностной болезни.

Совесть же выглядит достаточной опорой личности, поскольку она, совесть, как всеобщее нравственное чувство этим чувством удерживает в себе невидимое, но действенное содержание общественно-человеческого бытия. Это – нравственное самосознание, лежащее глубоко за сознанием, за сознанием как открыто рассудочным, четким и ясным субъективным образом действительности. Совесть же не нуждается в рассудке, она не думает, как выразила однажды это дело четырехлетняя девочка, она с самого начала знает, как надо жить.

Свою определенность в мире человеческого бытия ищет тот, кто почувствовал в себе рассогласование совести и дела. Кто в глубоком, бессловесном и бессознательном разговоре с самим собой, в глубоком молчании, проявляющимся самым невероятным (но давно известным в истории) психологическим образом (хандра, депрессия и т. д., включая суицид), ощутил бессмысленность бытия. И уже поглядывает по ту его сторону, чтобы через «небесного бога» осмыслить земное существование. Кто не вошел, кого не ввели в адекватную человеку субъективно-человеческую форму. Кто не попал в форму личностного бытия. Кто утратил смысл своего бытия. Такая утрата всегда есть утрата связи со всеобщим смысловым движением истории, объективно-го человеческого духа, выражая это языком философии.

Форма личностного бытия – это общественная форма, существующая независимо от индивида, но объективно заданная. Как, скажем, товарная форма, которую вещь может «надеть» на себя. Так и здесь, человек может войти и быть в форме личности, а может всю жизнь искать свою идентификацию. Как товар, который никто не хочет покупать. Тогда человек поступает с собой так же, как поступают с товаром, не востребованным на рынке: он рекламирует себя через известный востребованный образ, наклеивает соответствующий товарный знак и т. д., т. е. начинает казаться тем, что он не есть. Эрих Фромм даже специальную книжку написал «Быть или казаться?». Фальшивых людей по миру бродит очень много, и все они умеют прикрыть себя знаками общественного достоинства.

Но «найдя место» в жизни, найдя, как сегодня говорят, свою «нишу», человек остается с глубинным чувством неосуществленности в себе человеческого начала. Даже тогда, когда он удовлетворен своим существованием: невидимая метафизика бытия так или иначе обязательно прорывается в реальное бытие и проявляется в тех же самых психологических и нравственных симптомах. Человека догоняет «мировая скорбь». Если, разумеется, он чуть-чуть способен приподняться

над «истинами» буржуазного бытия. Дорога к богу начинается отсюда. Начинается тогда, когда этого «бога», человечности, не находят на земле.

И не обладающий способностью понятия человек не может найти в себе силы выработать реальную позицию, в которой он был бы субъектом действительного бытия, субъектом изменения его, его преобразования в такую форму, которая должна соответствовать его сущности, т. е. тем началам человечности, которые содержатся тут, в реальной действительности, а не на небе. Все иллюзии снимаются только активной деятельностью в пространстве-времени человеческой исторической действительности.

Вот это и есть личностная форма, и не так легко войти в нее. Но путь и дело вхождения – это именно путь дела, путь понятия, понимающей способности внутри этого дела. Здесь на каждом шагу формируется и апробируется состав тех определений действительности, которые синтетическим образом, через все формы реального человеческого существования, складываются в прочную основу человеческого бытия и самосознания. То и другое здесь, чувством и мыслью, и реальным содержанием человеческого общежития, осознается и ощущается и в самой действительности осуществляется как истинно человеческий образ жизни. Без того, повторю, чтобы его искать на небе.

Человеческое бытие всегда проблемно, и человек, проходящий мимо исполненной трагедиями общественной истории, должен понимать, что и история может пройти мимо него. Или прямо по нему. Ибо момент тождества человека и его общественно-исторического развития объективно неустраним. Лишь в его самосознании и наличном, по необходимости ограниченном эмпирическими обстоятельствами, бытии дело выглядит не так, а как бы прямо противоположным образом, и обыденное сознание именно эту противоположность и видит. Как противоположность себя и общества.

Понять общественно-исторические условия как скрывающие в себе твою сущность и обосновать их историческое возникновение и развитие как развитие самого человека – абсолютно необходимый момент самосознания. И все историческое дело заключается в активном преобразовании этих условий. Что и будет означать преобразование человеком самого себя. Делать это дело без понятия нельзя. Ибо преобразование предполагает держать умом такую идею, которая определяла бы как форму, так и содержание такого преобразования. Только понимая суть этих условий, их можно преобразовать в истин-

но человеческую форму. Сознательно преобразуемое условие себя самого – это самообусловливание, это снятие условия, это безусловность. Условие снимается и становится моментом движения самого субъекта. Безусловность есть абсолютность. Абсолютная идея Гегеля есть абсолютный субъект. Это идеал развития личностного бытия. Бытия, втянувшего в себя абсолютную логику, иначе говоря, абсолютное понятие, и сделавшего его абсолютной силой своей субъектности. Здесь тождество понятия и субъекта. Здесь тождество понятия и личностной формы.

А усилия «идентифицировать» себя с тем или иным исторически-преходящим содержанием в умах «пошло-торгашеской науки» (появилось множество «наук», обслуживающих именно интересы этого «мещанско-обыденного» уровня, и они заполнили образовательную сферу) порождает образы пассионарных героев с творческой сублимацией бессознательного либидо и прочую чепуху, которую интеллигентствующая публика с любовью обсасывает и проглатывает. И думает, что культ личности создан тем, чей культ исповедуют. А не своим убого-ущемленным сознанием.

Вещь обладает способностью в своем бытии некими силами сохранять себя как вещь и своей собственной определенностью быть связанной с другими вещами, их определять к некоему движению и через них определяться самой. Вот эти-то определения вещи как в их отдельности и обособленности, так и в синтезе их, дающем объективную форму вещи, человек, постигая, и использует, опосредствуя свою деятельность этими ее силами. Силами действительности. Силам природы он противопоставляет силы природы (Маркс). И через это обстоятельство достигает универсальности, способности полагать свое действие во всем диапазоне действительности.

И человеческое Я поэтому надо понять как универсальную форму объективной действительности, которая возникает, развивается и существует в рамках общественной истории. Причем понять надо как форму необходимую. Иначе говоря, эта форма необходимо вырабатывается в человеческой истории как необходимый момент ее собственного развития. Человеческое Я как универсальная субъектность «связывает» и «развязывает» вещи согласно их объективным возможностям, раскрывая последние мышлением и реальным действием. Развитие этой субъектности есть одновременно и развитие свободы, это один и тот же процесс. И развитие это осуществляется как саморазвитие самого человека. Человек творит самого себя.

Сколь бы общими ни показались эти суждения, не видеть этого обстоятельства нельзя, не теряя прочной мировоззренческой позиции. Позиции, выработанной историческим мышлением и логически обоснованной философской классикой.

Историческое развитие вырабатывает внутри себя мощный потенциал ума, недоступный индивиду в непосредственной стихии обыденной действительности. Но без актуального удержания этого потенциала человеческой субъективностью сознательная форма деятельности человека невозможна.

Однако школа, как будто бы призванная разрешить проблему связи мыслящего потенциала истории и индивидуальных форм бытия, по сей день страшно далека от постановки проблемы введения в свою деятельность исторического потенциала человеческих способностей. Почему дело обстоит так, ответы ищет и педагогическая психология и теоретическая педагогика. Но та и другая обходят философию. И, кажется, что делается это бессознательно, ибо не видят в философии какого-либо педагогического смысла. Это, казалось бы, сугубо субъективное обстоятельство как раз лишает субъектность ее универсальной формы.

Присвоение личностной формы индивидом может происходить только внутри и посредством общественных форм преобразования предметных и социальных условий духовно-практического бытия людей. Здесь его собственные общественно-исторические отношения, представляющие собой, по Марксу, сущность человека, оказываются предметом его деятельности, становятся подчиненными его сознательной воле. Человек здесь непосредственно овладевает своей природой, преобразует и творит себя, одновременно превращая исторические, общественно выработанные способности в способности своей индивидуальности.

Личность возникает как свободное начало бытия, т. е. начало, не положенное в своем движении никакими внешними причинами, а само себя причиняющее, определяющее себя в своей деятельности. Легко понять, что это – сложнейшая диалектическая проблема, и без уроков ее анализа в истории человеческой культуры разобраться в ней невозможно.

Свободное личностное развитие есть смысл истории, в этом сходились представления многих великих мыслителей. И это легко понять, если мы понимаем, что история и есть развитие человека, что человеческая индивидуальность снимает собой исторические определения общественного бытия. История есть становление и развитие

человека. И без удержания в себе этого контекста рассуждать об отношении «личности» и «общества» – это обрекать себя на схоластический бред обыденного сознания. Здесь поле для болтовни про свободу, здесь пространство для стонов от насилия, именно здесь в сознании вырастают человеческие индивиды-«монстры» и государства-«левиафаны» и масса другого. И это не удивительно, ибо эти образы схватывают некие моменты общественно-исторического бытия в их субъективном преломлении. Но гипертрофировать субъективные представления и онтологизировать их, более того, придавать им всеобщее объективно господствующее значение и видеть за ними истину – это заблуждаться.

Мысль, живущая лишь в «пространстве», не может увидеть действительных определений бытия, ибо эти определения разворачиваются только во времени, только в движении и развитии определений становящегося целого. Становление личностной формы как замкнутой на себя целостности, целого, которое светится содержанием всей общественной истории, это становление можно увидеть только в движении диалектической формы мысли.

Разумеется, войти в этот контекст не просто, если не избавиться себя от представлений, сформировавшихся в обыденном бытии и столетиями удерживаемых общественным сознанием. Можно, конечно, сказать, даже с опорой на Маркса, что именно оно, это обыденное сознание, воспроизводит в своих образах бытие. Но бытие в его истине не может воспроизвести только теоретическое мышление, а если точнее, мышление диалектическое.

И потому школа, если она ориентируется на развитие человеческого в человеке, должна видеть свою задачу в том, чтобы превратить личностную форму в принцип бытия. Такая установка, как понятно, выражает собой принцип коммунизма, она все наличные формы общественно-исторической действительности сводит на уровень переходящих, ставит их в зависимость от личностного развития.

Личность становится самоцелью. Ее развитие тут мыслиться как не имеющее пределов, личность всегда свободна. Адаптация формы индивидуального развития к существующему принципу социальной организации бытия не может быть нормой личностного отношения к этой действительности и к самой себе: личность всегда меняет, преобразует наличные условия, творит их в соответствии с общественными идеалами. А в образовательном процессе это делается в той мере, в какой условия школы превращаются в условия личностного развития и в этом образе удерживаются.

Без формы противоречия нельзя понять необходимость, а необходимое отношение индивида к действительности есть та точка опоры, на которую должен опираться рычаг педагогики. Все развивающие линии идут отсюда и своим основанием имеют те противоречия, на которые объективно наталкивается активность ученика. Ибо только противоречие с его напряженным стремлением к саморазрешению ищет в действительности или создает такие образования, такие формы, которые оказываются способными снять его. Поэтому форма, объективно разрешающая противоречие, тут и становится субъективной формой, способной к активному самоосуществлению всякий раз, как только субъект объективно сталкивается с проблемами подобного рода.

Легко понять, что такая позиция влечет революционные преобразования учебно-образовательного процесса. Ведь сразу становится ненужным рутинное и унылое изучение массы частных случаев, дурная бесконечность которых пугает любое ученическое сознание. Логика, где-то подметил Достоевский, предскажет нам три случая, а их миллион. Эмпирическое познание (а школа ползет за ним) обречено гулять по этому «миллиону», группируя эти случаи, выявляя их общие признаки и т.п., заполняя соответствующими дисциплинарными курсами образовательное пространство, но ума здесь нет и не будет. Ведь даже в школе знают, что многознание уму не научает и что знание, скажем, одного принципа, заменяет нам знание сотни явлений. И даже этого самого миллиона.

Но логика, предсказывающая «три случая», не есть истинная логика. Истинное познание дает конкретную истину, оно выражает единичное как особенное в его всеобщей форме. Такую мысль Федор Достоевский мог бы вычитать у Гегеля. Не только тождество единичного, особенного и всеобщего для него оказалось неподъемной формой, но и их противоречие, в тупиках которого оказались все его произведения.

Необходимо сказать, что универсальная способность понятия потенциально присуща каждому, а актуально представлена там, где есть личность. Это – личностная способность. Вне этой способности индивид ограничен в свободе, а ограниченная свобода и не есть свобода. Вне универсально-всеобщей способности человек по необходимости односторонен, и даже любая многосторонность оказывается простым конгломератом, а в сфере знания – многознайством. Но многознание не есть характеристика личности.

За всем множеством «знаний, умений и навыков» скрывается то самое неуловимое, которое в личности представлено как Я, как самая

великая загадка мира (интересующимся рекомендую почитать книгу известного философа Ф. Т. Михайлова «Загадка человеческого Я», где можно найти достаточные основания для ее разгадки) [2]. Без разгадки феномена Я, его синтезирующего принципа, надеяться на сознательное формирование человеческой личности – пустая затея.

Человечество до Ньютона не знало закона тяготения, но ничуть не меньше ощущало тяготеющие силы и умело их практически использовать, однако в полной мере овладеть этими силами было не способно. Ибо не знало всеобщей формы всех тех явлений, которая «за ними» лежит и которая в них проявляется. А явления эти весьма разнообразны, различны и даже противоречивы. Практика поэтому должна была ориентироваться на эмпирические обобщения, т. е. на различные типы случаев (как бывает и как не бывает). Но единого основания «бывания» и «небывания» она, эта практика, не знала.

Нечто подобное мы видим и в педагогике – в деле формирования личности. Педагогическая практика здесь ориентирована, с одной стороны, на «типологию» личности (попробуйте-ка без этой «типологии» разобраться в миллионе случаев!), которая может быть выстроена на различных основаниях и поэтому произвольность этих оснований влечет за собой произвольность методических форм; а с другой – на так называемую «структуру» личности, где каждый элемент структуры требует того или иного определенного подхода.

Иначе и коротко говоря, работая с личностью и пытаясь формировать ее, она, школа, не знает, что такое личность. Это парадоксально, но школа, следуя обыденному сознанию, даже этой парадоксальности в себе не видит. Иначе говоря, не обладает адекватностью самосознания. И измеряет личностное развитие своими убогими мерками. Тем масштабом, который она обнаруживает в своей практике. Тогда как таким масштабом должна бы была выступить абсолютная идея Гегеля, – как завершенная форма абсолютного понятия.

Категория абсолютного, на которую по необходимости бессознательно опирается любое сознание, любая субъективность и субъектность, должна быть выражена в понятии. Чтобы ориентировать себя и ученика в действительном мире человеческого бытия. Даже теория относительности Эйнштейна содержит в себе абсолютный момент, не будь его, этого абсолютного момента, теория бы рассыпалась. Более того, именно этот абсолютный момент, как эмпирически найденная в эксперименте форма, оказался началом этой теории. Теории относительности.

Личность есть синтетическое целое, нечто неделимое, она не распадается на части, или, иначе, она в каждой своей «части» и «элементе» тождественна самой себе, а потому и «ее структурные элементы» есть всего лишь ее собственные «органы» и функции, посредством которых она осуществляет себя. Она, личность, есть всегда некое интегральное качество, синтезируемое моментом субъектности в пространстве реальной деятельности человека.

С субъектности она и начинается. Поэтому и формируется она именно в этом пространстве деятельности, имеющем всегда общественный культурно-исторический смысловой характер. Но никак не через обособленное специальное развитие ее «частей» и «элементов». Педагогическая практика, нацеленная на такой, поэлементный, ход в формировании и развитии личности, достигает неких результатов не потому, что эта практика истинна, а потому, что не может исключить индивида из контекста общественной культурно-исторической действительности и стихийно-определяющее действие этого контекста принимает за свой собственный результат. Субъектность формируется именно здесь.

Личность неделима даже тогда, когда она «раздваивается». И раздвоенная, и даже размноженная личность в каждом из различных своих образов находит себя как Я, как нечто неразделенное и себе идентичное. Раздвоение личности, понимаемое в психиатрии как болезнь, имеет место только там, где индивид не может произвольно удержать себя в особой определенности, соотносимой с его реальной биографией.

«Раздвоение» и «размножение» личности, однако, есть столь же реальный факт, как и ее единство. Но факт этот, как любая противоположность, не всегда открыт сознанию, но он легко фиксируется как теоретически, так и эмпирически.

За этим фиксируемым обстоятельством лежит наша способность смотреть на вещи и на себя глазами другого человека. Это – наша способность «перемещаться» в образ другого, занимать позицию другого. Это – наша способность делать свой принцип принципом бытия другого, «опредмечивать» себя в другом и в другом себя обнаруживать. В свободно-творческой атмосфере бытия мое Я вездесуще, способно занимать любую позицию – точно так же, как любая другая позиция оказывается условием, принципом и целью моего действия. Но это вездесущее Я нигде не утрачивает себя – свободно полагающей себя субъектности. И эта свобода Я лежит не в сознании своих свободных способностей, не в самосознании, а в той самой социальной

действительности, в которой индивид только и может занять личностную позицию, т. е. позицию свободы.

Если нет способности активно-сознательно разрешать противоречия бытия, если нет интенции такую способность формировать в школе, то это, по сути говоря, есть общественная «болезнь», ощущаемая болью трагедий, прикрытая неведением и бессознательно маскируемая естественными причинами. Конечно, неразвитость индивидуальных способностей можно оправдывать и объяснять чем угодно и, в первую очередь, объективно-материальными условиями. Но это, повторю, есть болезнь, общественная болезнь, – с последующим разложением и гниением, которую никакими медикаментозными средствами, никакими медицинскими формами излечить нельзя.

«Психиатрия» начинается здесь – там, где действительность оказывается чуждой личностному бытию и развитию. И как легко понять, эта психиатрия имеет своей почвой не биолого-медицинскую, а социальную действительность. Это основание не обнаруживается сознанием только потому, что здесь за образ нормы принимается та или другая личностная недоразвитость, встроена в особую позицию социально-разорванного бытия. Или вообще безликость.

Иначе говоря, психиатрия как научное знание тут не видит своего предмета только потому, что «размноженная» личность в условиях разделения и отчуждения труда фиксирована в устойчивых определениях самого бытия. И индивид к медицине обращается только тогда, когда, вынужденный реально перемещаться в другой образ, и не будучи способен это сделать, теряет ориентацию в жизненно-смысловом пространстве и тем самым разрушает свою психику. Посмотрите, как это делают герои романов Чарльза Буковски.

Объектом психиатрии он становится, если такое «перемещение» им начинает осуществляться произвольно, без внутренней свободы, но и без внешнего насильственного причинения. Артист, воплощающийся и перевоплощающийся в образах, не есть сумасшедший только потому, что он делает это свободно-произвольно и нигде, ни в одном из образов не теряет себя, тождества себя самому себе. Случись такая утрата, и мы бы без помощи медицины легко фиксировали сумасшествие. В отличие от гипноза, где гипнотизер как раз и «сводит» нас с ума, лишает личностной определенности – и только потому начинает управлять деятельностью наших «частей» и «элементов», органов и функций. Ибо они перестали быть нашими, ибо нас уже нет, ибо мы сведены с ума, утратили личностную позицию, потеряли синтезирующий принцип Я. Гипноз и возможен-то только потому, что нейтрализуется личность.

Но вот что интересно. Пока я обладаю способностью только выражать собой позицию другого, позицию согласия с другим, до тех пор, надо признать, я не обладаю собственным Я. Однако я не вижу, что я «размножаюсь», наоборот, я очень хорошо себя идентифицирую. В этом своем многообразном бытии я един. И единство это определено способом моего бытия, моего поведения – способностью отождествления себя с любой позицией.

Именно это и есть, следует признать, мое действительное «я» – как бы потом его ни называли: беспринципностью, оппортунизмом, приспособленчеством и т. п. Но в своей самоидентификации я не замечаю своего тождества с другим, не замечаю, что моя позиция есть всегда позиция другого. Эта безликость нигде и никем не понимается как болезнь, это даже культивируется в качестве нормы, выражаемой в различной терминологии: легитимность, толерантность и т. д.

Именно на этой почве противоречие личностного бытия (должно быть личностью и невозможно быть личностью) легко разрешается в сумасшествие – как только просыпается субъектность, которая – увы – уже не может быть истинной субъектностью и всегда подменяет себя чем-либо другим. Иного пути, кроме активного перемещения в субъектность другого, взбунтовавшаяся безликость не знает. Социальная шизофрения превращается в шизофрению медицинскую, «завязывается» на индивидуальное телесно-психическое бытие.

Путь же, выводящий нас из шизофрении социального бытия связан на развитие личностных способностей, личностной формы как таковой. И нам уже понятно, что шизофрения общественной жизни, а потому и шизофрения медицинская, может быть излечена только преобразованием этого общественного бытия. Ибо сущность человека это и есть содержание общественных отношений, – по Марксу. Гармонически развитая личность потому и является смыслом и самоцелью истории. И развитие личностных определений есть работа исторического процесса, в своей стихии выявляющая «точки опоры» для удержания истинных человеческих форм.

Таковыми точками и должна вычерчиваться личность в учебном процессе, создавая пространство и логику культурно-исторических смыслов бытия. В процессе формирования понимающей способности учитель должен выступить посредником в акте взаимодействия ученика с материалом исторической культуры, в котором содержится соответствующее понятие. Поэтому необходимо задать такие условия, внутренняя противоречивость которых с необходимостью требовала бы понятия как идеально-субъективного средства разрешения этого

объективного противоречия. Не «информации», т. е. простых сведений о наличном положении вещей, а именно понятия как субъективной способности действия с любым материалом действительности, – как в реальности, так и представленным в форме знания.

В знании должен открываться способ действия человека в объективных условиях. Если я знаю предмет, то я, следовательно, знаю все возможности его объективного движения. Движения в пространстве и времени не только физического бытия, но и бытия социально-экономического и культурно-исторического. Движение вещи в социально-историческом пространстве имеет совершенно иной характер, нежели тот, который диктуется ее естественной природой. С товаром поступают иначе, чем с простым продуктом труда. Силовое поле рынка создает иную метрику и топологию социального пространства, нежели характеристики натурального или планового хозяйства.

Этими силовыми линиями захватывается индивид. Невидимым образом они и определяют траекторию движения (судьбу) человека. И человек по своей сущности поэтому есть то, чем он определяется и что он определяет. Силовые линии бытия выстраивает сам человек своей практической предметно-преобразовательной деятельностью, и выражают они отношения людей внутри процесса производства своей действительной жизни.

То, что образует личность индивида, первоначально находится вне его, распределено в деятельных способностях других людей, и только в совместной деятельности с этими другими людьми происходит освоение существующих способов культурной деятельности и тем самым их присвоение. Это и есть процесс формирования способностей. Причем способностей любого рода. Любая культурно-историческая способность, представлена ли она в чувственной или рациональной форме, выявляется и присваивается индивидом только через контекст его активного вхождения в существующие формы человеческого бытия. Если эти формы несут в себе свободу и творчество, свобода и творчество становятся и индивидуальными способностями: они осваиваются и присваиваются по «схеме» активного совместно-разделенного с другими людьми вхождения в них индивида.

И потому же превращение всеобщей формы движения и развития действительности в субъективную способность есть собственное определение личности. Нет этой способности, нет и личности, потому как в этой способности сама личность оказывается самоцелью, она ею удерживает и себя, и то бытие, внутри которого она осуществляет это превращение. Только в личности знание и бытие – одно и то же.

Потому что личность владеет не только знанием истины, но и истинным бытием. Она сама есть истина, потому что ее деятельность соответствует всеобщей логике действительности, выражает и разрешает самые глубокие противоречия ее развития. Именно поэтому личность имманентно содержит в себе творчество.

Индивид может представлять собой, выражать различные стороны, аспекты бытия, фрагменты действительности. С формальной стороны он – личность. Даже безликость, некое уподобление вещному бытию, в этом отношении есть также личность – потому что выражает собой не только свою собственную естественную природу, но и определенную категорию социального бытия, некоторое общественное отношение. Безликость – это общественная форма, задаваемая объективно общественно-историческим развитием. Сегодня именно она востребована. И именно она культивируется, скрытая разговорами про свободу и гуманизм. С подачками от государства и нищенствованием по телевизору: слезы катятся от позора страны, производящей самое страшное оружие!

Но истинная личность всегда наследует полноту внутренней логики социально-исторической действительности и одновременно творит, развивает ее. Такая личность есть «мера всех вещей» (Протагор). Потому что измерение здесь осуществляется не сознанием индивида и не его природными определениями, а всеобщей идеальной формой самих вещей, представленных в общественно-исторической деятельности человека. Тождество знания и бытия у Сократа предполагает такое знание, которое, с одной стороны, несет в себе принцип бытия, а с другой – вполне однозначно фиксирует основные определения личности.

Библиографические ссылки

1. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М. : Мысль, 1998. 1072 с.
2. Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого Я. 2-е изд.. М. : Политиздат, 1976. 287 с.

1.2. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ

Н. Н. Нечаев

Проблема развития психологических новообразований деятельности субъекта – это прежде всего проблема психологической трансформации ее способов и, соответственно, ее орудий и средств. Учитывая методологический характер этой проблематики уместно напомнить важное соображение Гегеля, которое цитирует К. Маркс в «Капитале»: «Разум столь же хитер, сколь и могуществен. Хитрость состоит вообще в опосредствующей деятельности, которая, обуславливая взаимное воздействие и взаимную обработку предметов соответственно их природе, без непосредственного вмешательства в этот процесс, осуществляет свою цель» (цит. по [15, т. 23, с. 190]). Иными словами, Гегель подчеркивает, что могущество разума человека, который осуществляет целенаправленную деятельность по преобразованию того или иного фрагмента объективной действительности, прежде всего определяется его орудийной оснащенностью.

При этом важно отметить, что сами орудия понимаются им как непосредственные инструменты преобразования действительности. Однако специфику рассмотрения орудия как средства воздействия «разума» на объект своей деятельности Гегель объяснял следующим образом: «Но орудие не имеет еще деятельность в себе самом. Оно есть косная вещь, не возвращается в себя самого. Нужно еще, чтобы я работал с его помощью. Я поместил хитрость между мной и внешней вещностью, чтобы щадить себя и покрыть ею свою определенность, а его <орудие>¹ изнашивать» [6, с. 307]. Очевидно, что эта мысль Гегеля, пусть и косвенно, содержит важнейшее указание на роль соответствующего способа деятельности субъекта, который с помощью определенного средства, преобразующего действительность, превращает некий объект в специфический предмет – в орудие – посредника – проводника своих воздействий на объект своей деятельности.

В качестве примера связи способа деятельности с объектом, становящимся орудием деятельности, часто приводят ложку, обычно используемую известным способом во время еды. Однако должно быть очевидно, что это не единственный способ деятельности с этим

¹ Вставка переводчика немецкого текста. – Н. Н. Нечаев.

объектом: лишь использование этого объекта как инструмента для еды делает его ложкой. Использование же этого объекта в качестве ударного инструмента делает его орудием музыкальной деятельности, тем самым, превращая данный объект в другой предмет. Существует даже специальное название для людей, умеющих играть на ложках – это ложкари. Таким образом, за каждым наименованием, казалось бы, одного и того же объекта всегда скрыт определенный способ деятельности, указывающий на новое предметно-орудийное преобразование этого объекта. Следуя этой логике можно представить, что, скажем, котелок – как разновидность небольшого котла для приготовления пищи, издавна применявшегося в качестве посуды – кто-то когда-то попытался надеть на голову – так, благодаря найденному новому способу деятельности с этим объектом сложилась еще одна модель головного убора под названием «котелок».

Всем со школьных времен известна теорема Пифагора, которая воспринимается нами как знаковое выражение определенных математических отношений. Однако мы не всегда отдаем себе отчет, что за этой теоремой стоит конкретная орудийная форма практической деятельности, возникшая в истории развития культуры земледельцев Древнего Египта, вынужденных из-за разливов Нила ежегодно воспроизводить границы своих земельных наделов. В ходе этого «землемерия», единицей которого был локоть, возник так называемый «египетский треугольник» со сторонами 3:4:5. Позднее это математическое соотношение сторон было представлено в соответствующей знаковой форме – именно эту форму мы воспринимаем как теорему Пифагора. Очевидно, что сейчас «орудийное» происхождение содержания этой знаковой формы не осознается и не выделяется. Это естественно ведет к представлению, что данное в такой знаковой форме содержание есть лишь система некоторых суждений. Но именно это в конечном итоге приводит к утрате разумного понимания сущности указанных математических отношений и рафинирует «рассудочность» их трактовки (от слова «суждение», которое, как и «умозаключение» есть фигура рассудка), поскольку сама «рассудочность» возникающего понимания не требующей выхода за рамки знаковых форм в практическую деятельность. Но «разум», в отличие от «рассудка», всегда должен критически относиться к фигурам формальной логики, которые при всей своей внешней «рассудочной» убедительности, сами по себе не могут раскрывать суть дела. Об этом неоднократно писал Э. В. Ильенков [12]. Это хорошо понимал и В. В. Давыдов: «Подлинные функции знаковой формы в мышлении могут быть

поняты только при ее соотнесении с определенным типом объективного содержания, замещаемого этой формой. Моделирующие «движения» в плоскости знаковой формы впитывают в себя опыт исходных предметных действий, и в сокращенном свернутом виде воспроизводят их применительно к объекту-заместителю» [9, с. 346].

Таким образом, если речь идет об учебном процессе, направленном на развитие содержательных обобщений, необходимо всегда различать систему суждений, осуществляемых в различных знаковых формах, посредством которых предметное содержание лишь фиксируется, и само это предметное содержание, раскрытие которого должно выступать в качестве основной цели учебной деятельности. В процессе осуществления учебной деятельности это содержание должно выступить уже как результат моделирования тех объективных отношений, освоение способов выявления которых является задачей педагогической деятельности. Если же мы ограничиваемся лишь освоением знаковых форм, то их содержание хотя и будет «схвачено», но дальнейшего движения этого содержания как процесса его развития в его собственной логике происходить не может, так как «...подлинный состав необходимых предметных действий, – отмечал В. В. Давыдов, – нельзя установить, если рассматривать лишь их отражение в знаковой форме» [там же]. Именно поэтому при организации любой формы учебной деятельности необходимо раскрывать происхождение нового знания путем моделирования тех первичных форм орудийно оснащенной деятельности, в рамках которой возникают новые психологические возможности деятельности субъекта.

Вот ряд конкретных иллюстраций из истории изучения анатомического строения человеческого тела, содержащей многочисленные примеры развития моделирования в данной области. Речь идет об анатомических театрах, где с учебной для начинающих врачей целью происходило препарирование трупов, которые, соответственно, и выступали в роли моделей. Это наглядно запечатлено на полотнах Рембрандта и других великих художников Нового времени. И в наше время есть возможность пройти подобный урок анатомии в Музее человеческого тела в Нидерландах, где посетители могут не только рассматривать со стороны тело человека и его отдельные органы, но даже побывать «внутри» их огромных моделей.

Подобные модели позволяют не только изучать, но и создавать новое. Очевидно, что накопленные специалистами представления о том, как устроено, например, человеческое ухо, легли в основу разработки слухового аппарата. Однако наш эмпирический опыт показыва-

ет, что познавательный потенциал любой такой модели будет намного богаче, если та или иная модель выступит перед нами в динамике ее создания. Поэтому неслучайно, что целенаправленное использование динамических моделей в обучении также имеет давнюю историю. Это особенно важно для представителей так называемых опасных профессий (летчики, космонавты, автомобилисты, подводники и др.), которые связаны с необходимостью овладевать психологическими возможностями осуществлять ориентировку в сложных ситуациях, требующих моментального принятия решения – то, что П. Я. Гальперин называл ситуациями «неотложного однократного действия» [5].

Моделирование как процесс и средство преобразования наших представлений об объективной действительности в данных сферах также прошло определенный путь развития: от воссоздания некоторых важных элементов типичных ситуаций, требующих лишь «рассудочного» последовательного анализа до «симуляционных» моделей, создающих эффект как бы «непосредственного» погружения в опасные ситуации. Очевидно, что их применение понимания и учета в педагогическом процессе закономерностей становления психологических возможностей субъекта, обеспечивающих его ответ «здесь и сейчас» на вновь возникающие условия его действия. В этом случае речь должна идти о моделях, с которыми человек может работать «разумно», осуществляя безопасное опробование действия в условиях развернутой во времени своей ориентировки в системе моделируемых отношений и приобретая в результате этого соответствующие психологические возможности разумной и осознанной деятельности.

В своих научных дневниках, размышляя о проблеме взаимосвязи обучения и развития, Д. Б. Эльконин отмечал: «29.12.1975. ...Обучение есть нечто внешнее по отношению к развитию. Союз «и» выражает заранее принятое противопоставление обучения и развития, а, следовательно, нет выхода за пределы двух факторов. Это среда и развитие; это среда и что-то внутреннее, в конце концов, спонтанное. Это как у Пиаже – может ли обучение «сдвинуть» стадию или нет? В действительности дело обстоит не так. Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка. Суть в действиях ребенка, которые могут быть двух родов: 1) моделирования и 2) трансформации модели с изменением одной из составляющих сторон и установлением функциональных зависимостей» [22, с. 509]. Тем самым уже Д. Б. Эльконин фиксировал объективную «двойственность» моделирования и как процесса, и как средства, и как результата деятельности.

Для категориального уточнения самого понятия модели целесообразно обратиться к наследию выдающегося отечественного философа и филолога А. Ф. Лосева, который на методологическом уровне разрабатывал проблему моделирования, и, тем не менее, не избежал коварства диалектической природы этого процесса. Вот что он писал в конце 60-х гг. прошлого века: «...Ввиду огромного семантического разнобоя термин „модель“ действительно может употребляться каждым исследователем так, как ему захочется. Однако мы, по крайней мере, должны пытаться вводить здесь по возможности ясность здравого смысла» [13, с. 22]. Парадоксально, но в этой работе А. Ф. Лосев – казалось бы, признанный блестящий диалектик – апеллирует, тем не менее, к здравому смыслу, чтобы раскрыть понятие модели. «...Если мы вникнем в обыденный смысл слова „модель“, – пишет он, – то всякому представится при этом, что понятие модели находится в определенном соотношении с понятием оригинала. Модель является, так сказать, копией того или иного оригинала» [там же, с. 26].

Отметим, однако, что, рассуждая далее, А. Ф. Лосев приходит к выводу, что рассмотрение модели как копии требует существенного уточнения: «Если, например, оригиналом является у нас самолет, то его моделью отнюдь не является ни его чертеж, ни его расчеты, ни его – пусть самые точные – воспроизведения на бумаге, на каком-нибудь материале или в человеческом сознании...» [там же, с. 28]. Из этого рассуждения следует, что отнюдь не всякая копия может рассматриваться как модель. Будет ли моделью самолета, например, бумажный самолетик? Очевидно, что этот самолетик – некая копия, пусть и «убогая», но не всегда модель. «Модель самолета в собственном смысле возникает только тогда, – указывает А. Ф. Лосев, – когда она сама будет маленьким, но вполне реальным самолетом, т. е. когда из соответствующих материалов будут воспроизведены не только отвлеченные формы оригинала, но и сам оригинал – с тем единственным различием, что это будут другие материалы и другой субстрат» [там же]. Но если рассматривать это утверждение формально логически, опираясь на ранее сформулированные аргументы автора, то созданный самолет уже не может рассматриваться как копия, так как де-факто становится ... оригиналом, а не копией.

В 1968 г. А. Ф. Лосев еще не мог оторваться от аксиом здравого смысла, хотя – как мыслитель высочайшего ранга – все же предполагал, что термин модель должен использоваться не для всяких копий, а лишь для тех, в которых учитывается и реализуется нечто такое,

благодаря которому копия «превращается» в модель – новый фрагмент действительности.

Поэтому закономерно, что спустя почти 10 лет А. Ф. Лосев вновь попытался уточнить представление о том, что такое модель. «Мы дадим то простейшее и яснейшее определение слова „модель“, – писал он в книге «Проблема символа и реалистическое искусство», – которое постоянно употребляется в речи и сидит в голове каждого из нас. Когда говорится о модельном платье или модельной обуви, то не только наши модницы, но и всякий понимает под этим нечто лучшее, образцовое, наиболее красивое и приятное, то, чему должны подражать или портные, или сапожники. Модель – это, попросту говоря, образец, и притом образец лучший, наилучший или, скажем, идеальный (выделено мной. – Н. Н.) образец. При этом условии модель противоположна копии. Модель есть образец для копии, а копия есть снимок с модели, подражание модели, использование ее в качестве чего-нибудь лучшего, более красивого или более удобного» [14, с. 116–117].

Очевидно, что логика развития мысли заставила А. Ф. Лосева изменить позицию, и он фактически противопоставил свою прежнюю формулу (модель как копия оригинала) другому пониманию модели (модель как прототип для создания копий с этого оригинала). Однако такое противопоставление с методологической точки зрения вряд ли оправдано, потому что и в той, и в другой формуле была и есть своя правда. Надо увидеть диалектику процесса моделирования как формы бытия деятельности: «переход» от модели как копии с оригинала – к модели как к оригиналу, задающему копии для последующего их тиражирования – через преобразование условий реальной действительности. И здесь очень важно иметь в виду тот оттенок мысли А. Ф. Лосева, который он также обозначил в 1976 г.: «В модели ведущим, первичным, исходным началом является сформулированный в соответствующем понятии принцип порождения конкретных явлений. Модель и есть наше понимание действительности, но рассмотренное не как безжизненная, мертвенная картина какого-то объекта, а как способ деятельного создания нового фрагмента действительности, как то всеобщее, которое составляет суть особенного и единичного» [там же, с. 117].

Мне представляется, что основой понимания диалектической природы происхождения и развития различных форм и средств моделирования должна служить логика развития деятельности, направленной на практическое преобразование действительности. В афори-

стичной форме эту позицию в свое время сформулировал К. Маркс в 11-м тезисе в «Тезисах о Фейербахе»: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его» [15, т. 3, с. 4]. Для многих исследователей очевидным является то, что основной задачей и ведущий метод любой науки – науки в собственном смысле слова, науки в ее «сущности», а не в «существовании», как подчеркивал Гегель, – это экспериментальное воспроизводство изучаемого явления как практически ориентированный способ подтверждения гипотезы о его сущности. Для меня ярким примером такого понимания задач науки является известный из истории науки факт, связанный с экспериментами И. Ньютона по воспроизведению в условиях лаборатории ... радуги. Наблюдая это явление в природе, И. Ньютон высказал гипотезу о сложном строении солнечного света, рождающего радугу благодаря каплям дождя. Чтобы подтвердить или опровергнуть эту гипотезу, он провел эксперимент, в ходе которого луч света с помощью трехгранной призмы был разложен на семь цветов, составляющих спектр. Тем самым гипотеза была доказана. Таким образом, сущность неизвестного, изначально выраженная в гипотезе, была раскрыта благодаря и через экспериментальную деятельность по воссозданию соответствующего явления. Но этот эксперимент четко подтверждает основной тезис, защищаемый мной при рассмотрении моделирования: воспроизводство явления есть не что иное, как моделирование условий его возникновения.

В области психологии единственным ученым, сознательно исходившим из такого понимания сущности научного метода, был мой Учитель П. Я. Гальперин [5]. Разработанный им метод поэтапного формирования – это не метод обучения, как до сих пор считают многие авторы, в том числе, даже некоторые сторонники данной теории. Причина этого кроется в педагогической интерпретации основных положений теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, превращающая этот метод – в технологическую процедуру более или менее успешного обучения. Но поэтапное формирование умственных действий и понятий – это, прежде всего, метод, направленный на воспроизводство тех явлений, феноменологическое описание которых для многих психологов до сих пор составляет суть психологии как науки, но которое при всей изощённости такого описания не продвигает нашу науку к действительному пониманию сущности психологии человека. В свое время Л. С. Выготский в рукописи «Исторический смысл психологического кризиса» [4, с. 291–436] дал блестящий пример уничтожающей критики основных положений

феноменологии Гуссерля, считавшего, что в психологии необходимо исходить из тождества изучаемых ею явлений и их сущности. К сожалению, спустя почти столетие после этой работы Л. С. Выготского в нашей науке до сих пор не преодолена парадигма, исходящая из понимания предмета психологии в виде так называемых «психических явлений», а не раскрытия их психологической сущности.

Предлагаемый мной подход к пониманию моделирования как процесса воссоздания новых фрагментов действительности, реализованный в многочисленных исследованиях проектного моделирования [20], отвечает основным принципам научных исследований в самых разных сферах человеческой деятельности, включая науку и искусство, экономику и технологию производства, теорию и практику образования, и т. п.

Поэтому особенно важно подчеркнуть, что моделирование как процесс познания действительности в целом и как одно из ведущих методов и средств учебной деятельности, выступающей для ряда исследователей лишь одной из частных форм процесса познания, нельзя смешивать с возникающими в ходе этого процесса моделями как его необходимыми результатами. Сами эти результаты, становящиеся конкретными историческими артефактами познания, могут выступать объектом познания, например, в сфере истории развития самого познания, особенно исследований методологического характера. В ходе подобных исследований, конечно, при наличии определенных задач и средств организации этого процесса исследователь может выявить и социально-экономические, и психологические основания, учет которых может раскрыть те условия, при которых та или иная модель возникла – уже как основа нового понимания объективной действительности – изменив со временем мировоззрение всего человечества.

Достаточно упомянуть переворот в целом комплексе наук, который возник благодаря исследованиям Николая Коперника, сформулировавшего гелиоцентрическую гипотезу строения Солнечной системы. Причем, как утверждают историки науки, для него одним из аргументов в пользу принятия этой гипотезы было не только упрощение тех математических уравнений, которыми со времен Птолемея описывали движение планет при казавшейся незыблемой геоцентрической точке зрения, но и натурные наблюдения движения известных в то время шести планет.

На наш взгляд, смена астрономической парадигмы, произошедшая благодаря разработанным Коперником моделям – как математическим, так и «вещественным» – показывает, что любая форма моделирования, в том числе и «цифровая», есть лишь средство. Ее эффек-

тивность определяется тем, насколько наше понимание объективной действительности, «воплощенное» в подобных моделях, адекватно реальным задачам, решаемым в практической деятельности. Вне практики эта, сформулированная Коперником точка зрения на строение Солнечной системы – лишь одна из возможных точек зрения, как ни покажется странным подобное утверждение. Заметим, между прочим, что согласно опросу ВЦИОМ, проведенному в 2011 г., треть опрошенных россиян не разделяет точки зрения Коперника и всерьез считает, что Солнце – спутник Земли [19].

Моделирование является актуальным методом и в системе искусства, хотя многие теоретики моделирования считают, что в художественной деятельности данный термин используется неправильно, когда моделью называют объект, изображение которого выступает как цель художника. По их мнению, моделью должно называться само изображение как результат моделирования. Однако, как показал наш анализ различных образцов художественного творчества в области живописи и скульптуры, именно подобная интерпретация творческого процесса методами моделирования ошибочна [16]. Поясню это на примере анализа такой формы деятельности многих профессиональных художников как копирование результатов творчества великих мастеров – их предшественников. По признаниям самих художников, подобная деятельность занимает важное место в развитии их творчества. Как показали наши исследования [20], цель такого копирования, если оно выступает как форма моделирования – это выявление и осознание способа художественного мышления, характерного для мастера, создавшего это произведение. Это означает, что посредством данного способа решалась возникшая перед ним художественная задача, продуктом которого явилось данное произведение, которое, уже в свою очередь, могло становиться моделью для других участников творческого процесса. История искусства насчитывает много подобных примеров, когда копии картин великих мастеров прошлого становились образцами художественного мышления для потомков. Очевидно, что в подобном случае цель копирования состояла не в овладении средствами поверхностного подражания манере данного мастера, что подчас необходимо копиистам для решения задач, далеких от художественного творчества. Подобная форма моделирования служит, прежде всего, средством осознания художником своих собственных возможностей, способствуя, тем самым их развитию.

Следовательно, с психологической точки зрения любая модель как результат моделирования, т. е. как и всякий другой результат

деятельности, рассматриваемый сам по себе, вне связи с процессом, порождающим этот результат, имеет существенный недостаток: она не содержит того психологического резюме, которое посредством моделирования приобрел исследователь, создавший эту модель. Как подчеркивал Гегель, «...суть дела исчерпывается не своей целью, а своим осуществлением, и не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением; <...> голый результат есть труп, оставивший позади себя тенденцию» [7, с. 2].

Моделирование как процесс создания модели и как метод опосредствованного изучения свойств ее прототипа путем реального или мысленного преобразования самой модели выявляет те свойства объекта, которые стали предметом подобного исследования. Например, в практике кораблестроения еще в XIX веке создавались такие модели, с помощью которых в специально построенном бассейне моделировались различные условия, позволяющие на таких моделях выявлять возможные особенности поведения корабля в реальных условиях. Но получаемые с помощью подобного моделирования результаты – это всегда и прежде всего изменение наших представлений об объективной действительности, тех возможных ее изменениях, которые могут только прогнозироваться. Сама же действительность всегда богаче наших представлений, что, с одной стороны, подчеркивает значимость моделирования, с помощью которого мы открываем в ней новые аспекты и моменты, а, с другой, показывает нам определенную ограниченность моделирования как метода исследования и освоения действительности. Понимая это, один из выдающихся отечественных кораблестроителей А. Н. Крылов писал: «С самого начала моей работы в бассейне я придавал особенное значение «натурным» испытаниям судов, чтобы проверять, в какой мере «модельные испытания» им соответствуют. Все натурные испытания производились на мерной миле близ мыса Инонеми по финляндскому побережью» [10, с. 131].

Вот почему любая модель при всей ее возможной сложности – это всегда лишь «овеществленное» представление о действительности, ее наглядная, но «бледная» копия, которая, однако, обладает потенциалом творческого преобразования действительности. Мы должны учитывать, что благодаря моделированию как процессу воссоздания, пусть и в весьма ограниченных условиях и масштабах, «рукотворного» фрагмента еще не реализовавшейся и лишь возможной действительности, может раскрываться какой-то момент, аспект, отенок реальной действительности, который, будучи «схваченным» в понятии, позволяет изменять методы и способы нашей практиче-

ской деятельности в реальной действительности. И это позволяет говорить о несомненном творческом потенциале моделирования. Тем самым моделирование как форма и метод теоретической в своей основе исследовательской деятельности может определять дальнейшие направления развития и нашей практической деятельности, творчески создающей новую действительность.

И чем более серьезным и фундаментальным становится исследование, погружаясь в теоретическое и экспериментальное познание природы человеческой деятельности в различных областях окружающей действительности, тем более практически продуктивной становится сама научная деятельность, создающая новые фрагменты предметной среды человеческого обитания. Так, разработка с середины прошлого века известной в области ядерной физики идеи термоядерного синтеза как, по сути, неисчерпаемого источника энергии закономерно привела к созданию экспериментальной установки под названием ТОКАМАК – Тороидальной КАмеры с МАгнитными Катушками. Данная установка была предназначена для раскрытия условий магнитного удержания плазмы, учет которых необходим для организации процесса управляемого термоядерного синтеза. Но если первые опыты экспериментальной реализации этой идеи позволяли удерживать нагретую плазму в течение нескольких миллисекунд, то созданная недавно очередная версия ТОКОМАКа уже позволит нагревать плазму уже до сотен миллионов градусов и удерживать ее в подобном состоянии несколько секунд или даже минут. Конечно, данная установка при всем прогрессе достигнутых научных и инженерных результатов, фактически представляя собой модель процессов, происходящих в Солнце, является еще их весьма «убогой» копией, но при развитии понимания сущности, происходящих при этом моделировании процессов, она чревата дальнейшими шагами на путях создания рукотворного, искусственного солнца.

Вот почему разработка различных методов моделирования имеет принципиальное значение для нашей деятельности в системе образования, призванной создавать необходимые условия и средства для становления и развития психологических возможностей творческой деятельности будущих специалистов.

В течение более сорока лет я занимаюсь проблематикой моделирования и исследованием его роли в повышении эффективности образовательного процесса, избрав в качестве объекта исследования архитектурное проектирование, сущность которого – творческий процесс моделирования будущей пространственной среды обитания

человека [16]. Анализ теоретических подходов к исследованию моделирования, включая такие его формы как проектное моделирование, выступающее средством творческой деятельности архитектора, многолетние экспериментальные исследования психолого-педагогических условий и факторов, призванных обеспечивать становление и развитие проектного творчества, отвечающего возрастающим требованиям практики, конкретный опыт системного внедрения ряда методических разработок в практику подготовки архитекторов [20], позволяют сделать целый ряд важных и актуальных для сегодняшнего дня выводов. На мой взгляд, их актуальность в настоящее время резко возросла в связи с процессами цифровизации всех сфер общественного производства, ставших по своему охвату и широте использования глобальным вызовом для всех видов деятельности человека, включая и процесс образования.

То, что в фильме «Матрица», герои которого оказались заложниками цифровой среды, «вышедшей» из-под контроля людей, выступало как откровенный художественный вымысел, сейчас становится реальностью, возникновение которой чревато многими негативными социально-психологическими последствиями. В числе этих последствий не только утрата привычных укладов частной жизни отдельного человека, что предвидели многие футурологи, но и ломка ряда традиционных социальных институтов, к числу которых, в первую очередь, относится и образование, обеспечивающее воспроизводство культурного потенциала человечества.

Уже сейчас мы фиксируем кардинальные изменения в характере деятельности подрастающего поколения в связи с внедрением цифровых технологий в сферу нашего повседневного быта, что, безусловно, связано не только с изменением форм общения, опосредованных социальными сетями [18], но многих традиционных форм образовательного процесса, если понимать его в самом широком смысле слова – как процесс «передачи» социальной эстафеты от старшего поколения к новому, вновь входящему в мир человеческой деятельности. «Виртуализация» содержания материальной и духовной культуры за счет кардинального изменения средств приобщения к ней, базирующихся на новых возможностях цифровых технологий и определяющих их дальнейшее развитие, заставляет переосмысливать самые основания организации образовательного процесса.

Вот один частный, но характерный пример. Министерство науки и высшего образования РФ 29.07.2020 приказом № 841 утвердило, а Министерство юстиции РФ 21.08.2020 г. зарегистрировало новые

ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психология (уровень бакалавриата и магистратуры)». В этой последней версии ФГОС в разделе IV – «Требования к условиям реализации программы...» подпункт 4.3.1. содержит стандартные требования к помещениям и оборудованию, необходимым для осуществления образовательной программы. Но подпункт этот завершается следующей весьма характерной фразой: «допускается замена оборудования его виртуальными аналогами».

Эта возможность замены реального оборудования виртуальными аналогами в ряде случаев, может быть, и оправдана, например, в случае отсутствия некоторых незначимых условий будущей профессиональной деятельности. Однако, по сути дела, такая замена неравноценна. Так, подготовка психолога, равно как и врача, предполагает «клиническую» практику, т. е. непосредственную и конкретную работу с клиентами. В таком случае некий «виртуальный» аналог такой работы явно недостаточен. Именно в этом мне видится коренная опасность, связанная с внедрением цифровых технологий.

Вспоминаю свои студенческие годы, когда, пользуясь прекрасным анатомическим атласом, который до сих пор хранится в моей библиотеке, я готовился к экзамену по анатомии центральной нервной системы. И каково же было мое удивление, когда на практикуме по анатомии, рассматривая анатомические препараты, я не мог найти те структуры мозга, которые, казалось бы, ясно представлял по атласу. Реальная действительность и ее изображение в наглядном пособии, как правило, всегда не совпадают, так как пособие создается для иллюстрации уже понятого его составителем, а не для развития понимания тех, кто не имеет соответствующего опыта. Такой опыт возникает только в реальной экспериментальной или практической деятельности.

Например, настоящее время изучение структуры мозга, представленного его цифровыми моделями, достигло вершин, которые нам, студентам 60-х гг. прошлого века, и не снились. Но насколько представления о строении мозга, полученные в результате изучения его цифровых моделей будут соответствовать действительности? Недаром А. Н. Крылов справедливо отмечал: «Ясно, что практик, техник, каковым и должен быть всякий инженер, смотрит на дело совершенно иначе. Он должен развивать не только свой ум, но и свои чувства так, чтобы они его не обманывали; он должен не только уметь смотреть, но и «видеть», он должен уметь не только слушать, но и «слышать», не только нюхать, но и «чуять»; свои же умозаключения

он должен сводить не к робкому декартову «мыслью — значит, существую», а к твердому, практическому: «Я это вижу, слышу, осязаю, чую — значит это так и есть» [10, с. 363]. Как здесь вновь не вспомнить классика, записавшего на полях своего конспекта книги Гегеля «Наука логики» следующую мысль: «Практика выше (теоретического) познания, ибо она имеет не только достоинство всеобщности, но непосредственной действительности» [11, т. 29, с. 195].

В свое время замечательный отечественный психофизиолог Н. А. Бернштейн, труды которого будут актуальными еще многие десятилетия — ученый, имевший кроме медицинского и основательное математическое образование, — сравнивал возможности математического и аналогового моделирования. Он пришел к выводу, что математическое моделирование как мысленная форма представления действительности может быть на порядок точнее аналогового и тем самым может открывать новые закономерности и характеристики в моделируемом с его помощью процессе. Однако по своей эвристической силе оно будет проигрывать последнему в том, что отличает аналоговое моделирование от математического — быть уже не мысленной конструкцией, а реальным фрагментом объективной действительности, преобразованным согласно выдвинутой гипотезе. При использовании моделирования как средства проверки возникающих гипотез о сущности изучаемого явления Н. А. Бернштейн отмечал, что «...математически безукоризненная концептуальная модель, а еще более наглядно — вещественный аналог сразу изобличат недодуманную до конца концепцию <...> так как работает по объективным законам природы или столь же прочно установленным законам математических отношений и поэтому служит требовательным и непроборимым критерием того, может ли данная предполагаемая концепция правильно отобразить прототип, или нет» [1, с. 8, 9]. Поэтому одним из моих любимых афоризмов, который я когда-то вычитал у А. Н. Крылова, стал афоризм, принадлежащий Томасу Гексли: «Математика, подобно жернову, перемалывает то, что под него засыпают, и как, засыпав лебеду, вы не получите пшеничной муки, так, исписав целые страницы формулами, вы не получите истины из ложных предпосылок» [цит. по 10, с. 111].

Если мы рассматриваем деятельность, ее способы, средства и условия как основу становления и развития психологических возможностей учащегося («учащего себя человека»), то, очевидно, что одна из самых больших психологических опасностей цифровизации моделирования заключается в том, что, благодаря подобным техноло-

гиям, наши сегодняшние знания, «оцифрованные» в соответствующих программных комплексах, зачастую становятся серьезным психологическим препятствием к развитию новых знаний. Цифровые технологии создания виртуальной действительности уже сейчас достигли такого совершенства, что в определенных отношениях они для некоторых пользователей вполне «замещают» саму действительность, формируя новые, ранее неизвестные специалистам формы почти наркотической зависимости от предлагаемого виртуального контента. Тем самым создаются психологические предпосылки реального «ухода» от действительности, преодолеть последствия которого можно лишь посредством основательной психотерапевтической работы с потребителями подобного «оцифрованного» материала. И «удержание» контакта человека с реальностью становится, порой, специальной с трудом решаемой психологической задачей.

Нельзя забывать, что самое гиперреалистичное изображение действительности всегда остается лишь ее изображением, в котором нам дана не объективная действительность, а наши сегодняшние (а, иногда, и позавчерашние), пусть и визуализированные, и даже «овеществленные» представления об этой действительности. Достаточно зайти в Политехнический музей, на стендах которого пылятся многочисленные макеты различных технических достижений, в действительности «представляющие» наши прежние представления о действительности. Не отрицая важной роли подобной «музеефикации» моделей для сохранения соответствующих знаний в памяти человечества, более важным считаю те формы музейной работы, в которых пропагандируется интерактивное взаимодействие с экспонатами, раскрывающее эти достижения человеческой мысли в качестве средств ее возможного дальнейшего развития. В истории науки масса примеров того, как отвергнутые в свое время теории становились источником новых научных достижений, если они рассматривались не как памятники прошлого, а как свидетельства попыток по-иному задать вопросы объективной действительности.

Любая модель – лишь продукт деятельности, а средством, позволяющим нам изменять наши представления о действительности должен быть процесс моделирования, отвечающий на вновь заданные нами вопросы к объективной действительности, в которую «погружена» наша деятельность. Однако в подавляющем большинстве случаев эта «инструментальная», пользуясь терминологией раннего Л. С. Выготского, функция моделирования и, соответственно, моделей – как специфических знаковых форм, благодаря которым «материализуются»

результаты нашего понимания и освоения объективной действительности – подменяется другой и весьма опасной функцией. Ее суть заключается в том, чтобы иллюстрировать те представления, которые составляют корпус наших уже прошлых знаний, продуктов нашей прошлой познавательной деятельности, возможно, и позволяющих ориентироваться в действительности, но лишь в той мере, в какой она выступала для нас в прошлом.

Поэтому не эти продукты прошлого понимания действительности должны быть целью и предметом освоения сегодня, несмотря на то, что в обыденном сознании традиционной педагогики до настоящего времени сохраняется это представление, характерное для XVIII века. Тогда, после первой промышленной революции, наступившей в результате эпохи великих географических открытий, возникло мировоззрение, основанное на том, что человек уже достиг вершин своего понимания мира. Именно в это время начали издаваться различные энциклопедии – «замкнутые в себе круги» знания, освоение которых рассматривалось как главная задача классического образования. Понадобились века, чтобы человечество – в лице своих лучших представителей – стало осознать, что освоение знаний может быть продуктивным лишь в том случае, когда в процессе образования будут осваиваться не сами по себе эти результаты познавательной деятельности, а те способы действий, закономерным продуктом которых были или станут эти знания.

С этой точки зрения моделирование процесса возникновения знания, опирающееся на использование цифровых технологий как средств, пусть и виртуального, воссоздания возможной действительности, должно способствовать формированию тех психологических возможностей деятельности, благодаря которым сам процесс познания объективной действительности сможет реализовывать свой творческий потенциал в закономерном развитии практической деятельности. Ибо, как писал классик, «сознание не только отражает объективный мир, но и творит его» [11, т. 29, с. 194]

Моделирование как процесс развивается от абстрактной идеи, первично «схватывающей» сущность изучаемого явления – к практическому воссозданию того явления или процесса, который эту идею как бы «воплощает». Однако специально подчеркнем, что на самом деле происходит не «воплощение» идеи, а создание материальных условий, позволяющих «привести» идею в действие. Таким образом, мы все время должны опираться на то фундаментальное методологическое положение, что действуют не идеи, а люди, создающие матери-

альные условия своего практического бытия в мире, исходя из возникающей в системе их деятельности идей, которые закономерно преобразуются человеком в процессе деятельности.

Приведу несколько довольно очевидных иллюстраций такого развития моделирования, когда по мере все более глубокого понимания человеком действительности создаваемые «копии» когда-то достигнутого результата дают толчок процессу его дальнейшего развития. Во многих городах Европы, Азии и Америки в популярных парках отдыха горожан и туристов представлены уменьшенные копии известных всему миру архитектурных сооружений. Очевидно, что посетители подобных инсталляций чувствуют себя Гулливерами в стране лилипутов. Но надо было быть Джонатаном Свифтом, чтобы показать, как простое изменение масштаба окружения, в которое попадает его герой, меняет всю его психологию. Поэтому даже простое копирование оригинала при соответствующей организации деятельности может содержать громадный творческий потенциал психологического развития человека. Моделирование – это всегда творческая деятельность по преобразованию действительности, исходящая из соответствующей идеи и закономерно преобразующая эту идею, выступающую психологическим основанием самой этой деятельности.

Уместно в этой связи вновь напомнить о понятии «модели будущего», сформулированном в свое время Н. А. Бернштейном – одним из выдающихся отечественных психофизиологов [1]. Реальная, жизненная неповторимость значимых условий и факторов поведения живых организмов (как внешних, так и внутренних), необходимо подводит к выводу, что любое «отражение» условий ситуации, учет организмом значимых для него факторов среды не может осуществляться как непосредственная «фотография» сиюминутного, а точнее сиюсекундного состояния этих условий и факторов, а предполагает постоянное ИДЕАЛЬНОЕ конструирование их возможного будущего состояния, осуществляющее на основе прошлого опыта деятельности. Следовательно, идеальное – это всегда то, чего нет, но это то, что может быть. Беда нашей философской мысли, даже самой продвинутой, заключена в том, что она остается на уровне слов, рассудка, а не «в форме человеческой чувственной деятельности, практики, не субъективно» [15, т. 3, с. 1], в которой идеальное закономерно рождается и столь же закономерно исчезает, выполняя свою роль психологического посредника в развитии нашей деятельности.

В своих лекциях по психологии творчества я часто демонстрирую замечательный видеоролик, в котором представлен небольшой

эксперимент с котом, сидящим на столе. Рядом с котом – сосуд с водой, в который он обмакивает лапу, слизывает с нее воду и затем, не глядя на сосуд, вновь опускает туда лапу, по-видимому, предполагая, что сосуд находится на привычном месте. Коту эта процедура явно нравится, но в следующий момент экспериментатор незаметно для кота убирает сосуд. Кот делает попытку повторить свое удачное движение, но так как искомый сосуд исчез из поля его действия, то эта попытка заканчивается неудачей. И кот с явным осуждением смотрит на человека, изменившего условия реализации намеченного животным действия, которое в результате стало неудачным.

Психологу подобные эксперименты показывают, что даже животные ориентируют свои действия на то, чего еще как бы нет, но то, что уже возможно, что должно быть. В реальной жизнедеятельности животных такая ориентация лишь «на возможное» оказывается ведущим условием их действительного выживания в меняющихся условиях их жизнедеятельности. Неслучайно и в зоопсихологии, и в психофизиологии существуют несколько понятий, с помощью которых исследователи пытались «схватить» сущность процесса ориентации животных в идеальном поле их жизнедеятельности. Речь идет о процессе, касающемся того, что фактически еще не существует, но психологически уже находится в реальном поле их действия: это и «экстраполяционный рефлекс», о котором писал Л. В. Крушинский, и «опережающее отражение» П. К. Анохина, и «вероятностное прогнозирование» И. М. Фейгенберга.

Все это – примеры того, как возникает то, «что лишь может быть» и соответствующим образом позволяет действовать субъекту с учетом этого потенциально возможного бытия. В этих явлениях, как показал П. Я. Гальперин, проступает суть психологического уровня регуляции поведения – возникновение ориентировки на идеальное – на то, чего еще (или уже) нет, на то, что лишь кажется – но это всегда то, что может быть [5]. Именно понимание значимости возникающей в ходе развития жизнедеятельности организмов ориентировки в идеальном поле деятельности позволяет понять психологическую сущность процесса моделирования. Именно эти «кажущиеся отношения» и есть суть тех отношений, которыми должна и, порой, не осознавая это, фактически занимается психология моделирования – процесса воссоздания действительности, в котором копия действительности закономерно – благодаря творческому потенциалу любой деятельности – превращается в оригинал – в новый фрагмент самой действительности.

Однако с этой точки зрения моделирование, суть которого – создание новой действительности, и есть сущность процесса творчества, осознанно или бессознательно нацеленного на создание новой действительности. В этом отношении сам процесс моделирования как процесс творчества не всегда предполагает создание высоких образцов. Если, скажем, обратиться к детским рисункам, представленным, например, на выставке в детском саду под названием «Наши мамы», и попытаться всерьез проанализировать их с точки зрения предлагаемого подхода к моделированию, то перед нами, казалось бы, лишь «бледные» копии оригиналов, но сколько в них экспрессии, сколько выражения подлинного и как бы «непосредственного» восприятия действительности!

И на другом, уже собственно профессиональном уровне развития деятельности художника мы можем зафиксировать, что создаваемая им модель не выступает копией оригинала. Если, например, сравнить прижизненную фотографию (дагерротип) А. С. Пушкина и его знаменитый портрет, написанный Орестом Кипренским, то эти два изображения разительно отличаются. Известны строки, которые написал сам Пушкин по поводу этого портрета: «Себя как в зеркале я вижу, но это зеркало мне льстит...». Добавим, однако, что суть дела для любого по-настоящему профессионального художника – не в убогом «приукрашивании» действительности, чем, порой, грешат художники, рисуя портреты на заказ и пытающиеся «угадать» пожелания заказчика, а в таком преобразовании изображаемой действительности, благодаря которому раскрывается сущность изображаемого, причем раскрывается так, что мы видим эту сущность как новую действительность. Часто вспоминаю рассказ Ираклия Андронникова о его портрете кисти замечательного армянского художника Мартироса Сарьяна. Когда Андронников увидел свой портрет, он сказал Сарьяну: «Я здесь совсем не похож на самого себя», на что Сарьян ответил: «Будешь похож!» И Андронников, рассказывая эту историю, заметил: «Чем старше я становлюсь, тем больше я начинаю походить на свой портрет». Именно такой уровень моделирования делает художника Художником – творцом новой действительности.

Таким образом, в развитии форм моделирования мы можем фиксировать широчайший диапазон: здесь и забавные каракули ребенка, и серьезные экспериментальные установки, воспроизводящие изучаемые явления и процессы. Но во всех этих случаях моделирование – это творчество, которое никоим образом не сводится к примитивному, механическому копированию.

Рассмотрим с этой точки зрения эксперимент, который был проведен в 1983 г. британским ученым Шильдрейком на британском телевидении. Он предложил зрителям разглядеть на листе белой бумаги, заполненном черными пятнами разной конфигурации, некое скрытое изображение (это была танцующая пара), пообещав за это даже небольшое денежное вознаграждение, если в течение определенного времени на студию поступит правильный ответ. Однако правильных ответов не было, и это неудивительно, поскольку найти решение невозможно, если у вас нет гипотезы о содержании этого изображения и нет способа деятельности, позволяющего визуально структурировать зрительное поле, заполненное подобными пятнами, нарочито «уводящими» от правильного ответа.

Как показали наши эксперименты [23], выявить «сущность» подобных скрытых изображений можно лишь в том случае, если, во-первых, у испытуемого возникает адекватная содержанию скрытого изображения гипотеза, а, во-вторых, он владеет способом мысленного рисунка, позволяющим ему идеально «материализовать» свою идею путем воображаемого представления нужного контура. Однако такое «мысленное» воссоздание определенного контура на предъявленном визуальном поле возникает лишь тогда, когда испытуемый овладевает способом материализации такого изображения. На следующем этапе экспериментатор убирал обводку, предлагая посмотреть еще раз. После этого испытуемый четко «видит» среди пятен ранее скрытое от него изображение, не пользуясь подобной «обводкой», что позволяет сделать вывод о том, что у испытуемых сформировался необходимый способ деятельности, осуществляемый в идеальной форме. По сути дела, этот результат означает, что у испытуемых возник соответствующий функциональный орган, обеспечивающий большую успешность перцептивной деятельности в их дальнейшей жизни. И произошло это благодаря тому, что в ходе эксперимента от испытуемых требовалось не копирование, а идеальное по форме преобразование зрительного материала, моделирование той сущности, которая в «скрытой» форме была представлена в стимульном материале.

К сожалению, этот подход подчас не учитывается в педагогической деятельности, хотя, на мой взгляд, это важно, прежде всего, для образовательного процесса. Так, на экзамене от учащегося требуется воспроизвести то, что было ранее «дано», и чем ближе к оригиналу будет такое воспроизведение, тем выше оценка результатов его деятельности преподавателем.

О том, что поверхностное воспроизведение образца, а порой и механическое его копирование играет негативную роль в образова-

тельном процессе, задумывались многие великие умы. По воспоминаниям Дж. Вазари Микеланджело, создавший одно из своих великих произведений – фреску с изображением Страшного Суда и увидевший художников, копировавших ее, воскликнул: «Сколько эта моя живопись сделает дураками!» [16].

Поэтому в процессе моделирования необходимо воспроизводство способов деятельности как средств исследования условий ее эффективности путем преобразования этих условий для получения необходимого результата, а не копирование «внешних» характеристик, полученных ранее результатов.

Мы должны учитывать, что только благодаря моделированию как процессу «рукотворного», пусть и в весьма ограниченных условиях и масштабах, но воссоздания фрагмента еще не реализовавшейся, но в принципе возможной действительности, раскрывается какой-то момент, аспект, «оттенок» реальной действительности. Будучи «схваченным» в понятии, он позволяет изменять методы и способы практической деятельности в реальной действительности, что позволяет говорить о несомненном творческом потенциале моделирования.

В этом контексте уместно проанализировать характерное высказывание создателя кибернетики Норберта Винера: «Окончательной моделью кошки может быть только другая кошка, рождена ли она еще от одной кошки или же синтезирована в лаборатории» [2, с. 293]. Однако с нашей точки зрения данное высказывание требует существенного уточнения. Именно кошка, синтезированная в лаборатории, т. е. «рукотворная» кошка может быть моделью любой другой кошки, так ее воссоздание потребовало исчерпывающего понимания ее сущности, тогда как кошка, гуляющая по улице, может далеко не полностью представлять собой сущность всех других кошек. Только через воспроизводство в практической деятельности интересующего нас явления и/ или процесса мы можем понять сущность того или иного фрагмента объективного мира, ставшего объектом нашей исследовательской деятельности.

Необходимо понять, что диалектика моделирования осуществляется в самом процессе превращения моделей-«копий» действительности в модели-образцы и модели-эталоны, потенциально содержащие «в себе» принцип творческого преОБРАЗования действительности, который может реализоваться только в практической деятельности, направленной на преобразование самой действительности.

Из сказанного следует, что изучение и практическое использование любой формы моделирования в конкретно-психологическом

и/или педагогическом плане должно исходить из изначально постулируемой диалектической природы любой формы человеческой деятельности, развивающейся противоречиво, отнюдь не линейно, а по спирали, ибо в ней представлены и процессы идеализации действительности, и процессы материализации условий бытия соответствующих идей. Именно об этих процессах размышлял Э. В. Ильенков, говоря о том, что они «...замыкаются на более или менее четко выраженные циклы, и конец одного процесса становится началом другого, противоположного, что и приводит, в конце концов, к движению по спиралеобразной фигуре со всеми вытекающими отсюда диалектическими последствиями» [12, с. 133].

Особенно важной эта мысль представляется сейчас в связи с резкой интенсификацией процессов цифровизации всех сфер и видов деятельности человека, в том числе и образования. Действительно, при поверхностном взгляде на эти процессы видятся лишь их положительные, на первый взгляд, эффекты, связанные в первую очередь с экономией ресурсов, используемых для решения тех или иных задач, в том числе, и в сфере образования. Но, как гласит пословица, приписываемая Фоме Аквинскому, «дьявол скрывается в подробностях». Может быть, не все так благополучно с внедрением цифровизации, как нам кажется? Может быть, стоит внимательнее присмотреться к тем тенденциям, которые уже сейчас можно обнаружить при анализе этих положительных эффектов цифровизации и задуматься о тех возможных негативных последствиях, которые связаны с расширением и углублением процессов внедрения цифровых технологий, в том числе и в сферу разнообразных средств и форм моделирования.

С психологической точки зрения задача образования – как социального института целенаправленного воспроизводства «человеческого образа мысли и действия» на любой ступени развития человека – состоит в том, чтобы создавать условия, при которых индивид как объективно развивающийся участник образовательного процесса закономерно овладевает системой понятий и представлений, составляющих психологическое содержание материальной и духовной культуры той социальной общности, к которой принадлежит данный конкретный индивид.

Очевидно также, что для каждого участника образовательного процесса качество воспроизводства этого содержания в виде его психологических возможностей осуществлять более или менее успешно – конечно, на достигнутом уровне развития самого познания – освоенные им способы совместной деятельности. При этом своеобразной

аксиомой должно быть представление, что эта деятельность всегда осуществляется в условиях той объективно существующей неопределенности, которая постоянно порождается указанной выше объективной неисчерпаемостью мира и постоянно требует обновления тех представлений, которыми человек «пользуется» в процессе своей деятельности в этом мире.

Как показал П. Я. Гальперин [5], сама биологическая необходимость появления психологической регуляции отношений организма с условиями его жизнедеятельности возникает из-за того, что в каждый момент жизнедеятельности организм вынужден активно осваивать среду своего обитания, преодолевая в меру своих жизненных ресурсов ее объективно существующие ограничения. Другими словами, организм вынужден самоопределяться в условиях той неопределенности, которой для него выступает объективный мир. Образную характеристику этого постоянного и жизненно необходимого, активного в своей основе самоопределения, дал французский поэт и мыслитель Поль Валери: «В природе корень тянется к влаге, верхушка – к солнцу, и растение формируется от одной неудовлетворенности к другой... Жить – значит ежемгновенно испытывать в чем-то недостаток: изменяться, дабы чего-то достичь, – и тем самым переходить в состояние какой-то иной недостаточности» [2, с. 508]. Закономерно поэтому, что в процессе развития психологии как науки деятельностный подход становится основой исследования самых различных аспектов человеческого поведения. Это относится, в том числе и к образовательному процессу, понимаемому в самом широком и глубоком смысле слова как процесс формирования, даже можно сказать – «формования» или «оформления» психологических возможностей человека.

Применительно к каждому из нас этот процесс выступает основной формой и посредником нашего становления и развития в качестве общественного индивида [12; 21]. Поэтому столь же закономерно, что в любом современном обществе организаторы образования – как целенаправленного процесса воспроизводства человеческого потенциала – стремятся осознать, какими целями надо руководствоваться при реализации образовательных программ. Как важный шаг в развитии системы отечественного образования можно рассматривать тот факт, что сейчас цели многих образовательных программ, реализуемых на всех уровнях образования, формулируются с опорой на принципы деятельностного подхода. Об этом свидетельствует сознательное и активное использование этих принципов и при разработке федеральных государственных образовательных стандартов

(ФГОС), и при формировании соответствующих образовательных программ, определяющих требования к содержанию образования и к необходимым условиям достижения планируемых результатов.

Однако сам процесс реализации любой образовательной программы предполагает решение целого ряда проблем, связанных с разработкой методов и средств достижения, заявленных во ФГОС целей, что, как показывают многочисленные исследования состояния методического обеспечения многих образовательных программ в сфере общего и профессионального образования, по-прежнему остается актуальным. В этом отношении проблемы, возникающие в настоящее время при реализации процессов цифровизации образования, наглядно высвечивают практическую неготовность системы образования к серьезной перестройке традиционных образовательных технологий, о чем я писал еще в 80-е годы прошлого века в связи с развернувшимися тогда в СССР процессами компьютеризации образования [18].

К числу таких проблем относятся проблемы определения адекватного целям и задачам образования его содержания, а также проблемы организации самого образовательного процесса как процесса овладения такими средствами освоения содержания, которые определяют становление психологических новообразований, характерных для развития человека на каждом его возрастном этапе. Недооценка психологически адекватных путей разрешения этих проблем, к сожалению, имеет место, несмотря на то, что именно в отечественной психологии благодаря работам Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, заложены основы деятельностной психологии и педагогики. На основе работ этих ученых, а также результатов многочисленных исследований, проведенных ранее и проводимых в настоящее время в рамках созданных ими научных школ, не только определены наиболее перспективные направления разработки содержания образования и средств его освоения, но и сделан существенный вклад в развитие конкретного психолого-педагогического инструментария реализации деятельностного подхода к организации образовательного процесса [4; 9; 18]. Поэтому неслучайно, что особое место в арсенале данного инструментария принадлежит разнообразным формам и видам моделирования, выступающего ведущим средством учебной деятельности. Благодаря использованию возможностей моделирования в системе психологической регуляции этой деятельности формируются те психологические новообразования, возникновение которых должно рассматриваться как достижение целевых установок образовательной

программы. Такие целевые установки, к сожалению, не всегда внятно фиксируемые во ФГОС, должны рассматриваться как важнейшие планируемые результаты освоения соответствующих программ, а их достижение должно определять оценку качества образования.

Общий вывод можно свести к следующему.

Моделирование как процесс и модель как результат выступают тем связующим звеном, которое – благодаря человеческой деятельности – обеспечивает «переход» идеи в действительность. Естественно, такая модель появляется не сразу, а через последовательный ряд моделей – через процесс моделирования. Особенностью этого процесса является то, что в ходе уточнения «субъективной» картины исследуемого фрагмента объективного мира конструируется, создается новый его фрагмент. В процессе активной познавательной деятельности, ее углубления, развития и обогащения все более явно обнажается функция моделирования как средства и способа созидания новой действительности. Абстрактная, сугубо мысленная модель в процессе познания с ее помощью различных явлений действительности, познания, уточняющего и конкретизирующего условия ее возможного бытия, ее превращения из возможности в действительность, закономерно становится новым фрагментом этой действительности.

Но в этом процессе столь же закономерно трансформируется и само познание, которое, становясь все более конкретной и богатой по содержанию системой способов деятельности, превращается в форму продуктивного творчества. Благодаря этой трансформации совершается тот переход «идеального» в «материальное», философское и психологическое осмысление которого до сих пор остается весьма трудной, но педагогически значимой и актуальной задачей развития образования [21].

Библиографические ссылки

1. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 349 с.
2. Валери П. Об искусстве. М. : Искусство, 1976. 622 с.
3. Винер Н., Кибернетика или управление и связь в животном и машине. М. : Сов. радио, 1968. 326 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. 488 с.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М. : Ин-т практической психологии. Воронеж : НПО «МОДЕК», 1998. 480 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1970. 668 с.

7. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. В 14 т. Т. 4. М., 1959. 440 с.
8. Валери П. Об искусстве. М. : Искусство, 1976. 622 с.
9. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 1972. 423 с.
10. Крылов А.Н. Мои воспоминания. М. : Изд-во АН СССР, 1945. 555 с.
11. Ленин В. И. Полн. собр. соч. В 55 т. (+ 3 справочных тома). 5-е изд.
12. Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопр. философии. 1979. № 6-7.
13. Лосев А. Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. М., 1968. 294 с.
14. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976. 376 с.
15. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50 т. М. : Политиздат, 2-е изд.
16. Нечаев Н. Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические проблемы исследования профессиональной проектной деятельности // Математическая психология: школа В. Ю. Крылова / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, и др. М., 2010. С. 79–97.
17. Нечаев Н. Н. Моделирование в условиях цифровизации образования: психолого-педагогические аспекты // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020) : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (19–21 ноября 2020 г.). М. : МГППУ, 2020. С. 345–356.
18. Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в учебном процессе высшей школы / под ред. А. В. Петровского, Н. Н. Нечаева. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
19. «Солнце – спутник Земли», или рейтинг научных заблуждений россиян [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск. 08.02.2011. № 1684. URL: www.wciom.ru.
20. Степанов А. В., Иванова Г. И., Нечаев Н. Н. Архитектура и психология. М., 1993. 295 с.
21. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М., 1981. 176 с.
22. Эльконин Д. Б. Избранные произведения. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
23. Nechaev N. N., Redkina E. A. Problem of Perceptual Image Formation // Procedia – social and behavioral sciences, 2013, vol. 86, pp. 271–276. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.563.

1.3. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОЙ КООПЕРАЦИИ

Т. Н. Ищенко

Проблема субъекта мышления в информационный век приобретает иное значение, потому как от его развития в образовательном процессе зависят дальнейшее профессиональное самоопределение, самореализация и личностный рост. В современных педагогических исследованиях много внимания уделяется проектной деятельности, а также деятельности в кооперации и командной работе. Однако чаще для развития субъекта деятельности, субъекта мышления определяются формы без соотнесения их с содержанием. Кроме того, развитие способности работать в команде, в условиях кооперации рассматривается безотносительно проблематики осуществляемой деятельности обучающихся либо в контексте развития навыков. Если формировать навыки без соотнесения с содержанием, его движением, то есть мыслящей способностью, то тем самым мы препятствуем развитию личности и придаем ей безликость. Но как свидетельствует историческая ситуация развития мышления, отраженная в философских исследованиях, это скорее лишь поверхностное рассмотрение проблемы развития субъекта мышления. В статье попробуем разобраться в отмеченной проблематике и выявить возможности и ограничения развития субъекта мышления в сложной кооперации.

В условиях быстро меняющейся социальной ситуации учебный процесс не только нуждается в преобразованиях, но и возникает необходимость в выявлении сущностных проблем, связанных с его функционированием и развитием, а значит, выявлением закономерностей, по которым он функционирует, требований, которые необходимо к нему предъявлять. Один из главных вызовов нашего времени обусловлен увеличением темпов изменений, нарастанием объема и быстрым ростом информации, то есть непрерывное обучение становится существенным фактором развития человека. В этих условиях коммуникация со средой определяется качеством коммуникаций между людьми. Учитывая процессы цифровизации, появляется ряд проблем и угроз, таких как менее острый ум, неразвитая способность оперировать системой понятий, уменьшается гибкость мышления, нивелируется способность договариваться и совместно решать проблемы и др.

Если рассматривать события, происшествия, в результате которых наступает чрезвычайная ситуация, то можем отметить, что немалая часть из них происходит от низкого сознания, от низкой культуры человека. Тому подтверждение последние события в школах, где пострадали дети и взрослые. Речь идет о человеческой природе, потому как орудия труда не бывают «виноватыми». Но если чрезвычайные ситуации происходят по вине человека (так называемый человеческий фактор), то необходимо разобраться каковы признаки труда, в ходе которого развивается сознание или, напротив, сознание ступает на тропу «антиразвития», искажения человеческой природы. Потому как труд и есть порождающее начало человеческого в человеке. А тем более интеллектуальный труд в учебном процессе и начинается с преобразования сознания посредством диалектики идей (т. е. теории как системы понятий). Именно процесс освоения знаний, по Л. С. Выготскому, представляет средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке; моральное оздоровление поведения должно начинаться с оздоровления поступков, которое начинается с оздоровления мыслей [1, с. 171]. Если в этом контексте рассматривать возникающие проблемы в развитии личности, рождении субъекта мышления, обратимся к тем условиям, которые с этой целью и создаются.

Диалектика труда и проявляется в диалектике его признаков. И первый признак труда – целесообразность (индивидуальная целесообразность в целесообразности общественной (семья – род – племя – государство – человечество)); второй – опосредствованность; третий – преобразовательность [2, с. 13].

Целесообразность (первый признак труда) представляет единство противоположностей: индивидуальная и родовая (общественная), где индивидуальная целесообразность предполагает осознанность своих действий в процессе труда, а общественная – формы взаимодействия индивидов. В движении цели содержатся «два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: формирование цели и реализация цели, иначе – теоретическое действие и практическое действие» [3, с. 155]. В этом контексте становится понятной взаимосвязь теоретического и практического действий, что для образовательного процесса представляет важнейшее требование к разработке дидактической системы, предусматривающее как развитие теоретического мышления, так и способности преобразования тем самым действительности. Тогда не имеет смысла разделение теории и практики, поскольку если господство абстрактной идеи (метафизика; «рассудоч-

ное познание») преодолевается развитием теории по преобразованию практики, то практика выступает как реализованная теория. И тогда практика порождает проблемы, а теория, разворачивая процесс движения содержания по разрешению проблемы, разумно их разрешает. Решающую роль в этом преобразовании играет метод познания, поскольку деятельность метода и заключена в понятии, системе понятий, где метод отражает суть познающей деятельности, по Гегелю. Однако отличительная особенность метода, его сущность, состоит в том, что, не совпадая с понятием, он представляет высшую силу, «единственную и абсолютную силу разума и высшее и единственное его побуждение обрести и познать самого себя» [4, с. 934]. Двойственность метода и отражает его влияние на преобразование человека, где при «открытии» понятия обучающийся, студент руководствуются методом в разворачивании содержания (в том числе, работая с опорными понятиями) и установлении связей и отношений между понятиями, находя новому понятию место в системе понятий. Разумное начало проявляется в этой деятельности с использованием инструментария познания. И в то же время сам процесс открытия понятия, процесс выведения понятия и постижения системы понятий есть обретение самого себя как субъекта мышления, способного на преобразования и выявляющего, собственно, на что он способен. Тогда метод выступает как побуждение человека мыслить, конструировать самостоятельные суждения, отражающие суть постигаемого, преобразовывать действительность.

На основе проведенных исследований Лев Выготский пришел к выводу, что метод должен быть имманентен рассматриваемому содержанию, постигаемому обучающимися. Геннадий Лобастов полагает, что метод – всеобщая форма познающего мышления, его принципы есть принципы разворачивания самого содержания. По мнению философа, эта задача разрешима только в том случае, если осуществляется превращение метода в теоретическую способность [5, с. 150]. Следовательно, в дидактике, в педагогической деятельности актуальна задача определения метода, имманентного содержанию, с одной стороны, и освоению этого содержания обучающимися – с другой. Другое требование касается развитой теоретической способности самого преподавателя, учителя, владеющего научным методом. При таком рассмотрении задач процесса познания в развитии субъекта именно мышление представляет всеобщую форму деятельности, тождественную понятию ума, сущностной способности человека разрешать противоречия. В этом деле познания реализация научных

подходов, методов предполагает организацию учебного процесса на основе принципов, среди которых принципы противоречия, деятельностного опосредствования, восхождения от абстрактного к конкретному, сотрудничества, обратной связи и др.

И если педагог не руководствуется методом познания как средством организации познающей деятельности обучающихся, если метод не удерживает суть постижения понятия, то в учебном процессе не запускается процесс интериоризации, перевода знания во внутренний план и знание остается внешним для обучающегося, а значит и преобразовать практику с помощью идей, системы понятий и законов он не способен. В этом контексте игнорирование научного метода познания как разворачивания содержания влияет не только на развитие мышления обучающихся, а и на сам процесс вхождения в культуру, осуществления сознательной деятельности.

Для Эвальда Ильенкова приоритетным вопросом образования являлось формирование поколения самостоятельно мыслящих молодых людей, творчески относящихся к жизни. Не эта ли идея становится в современных условиях определяющей жизнь человека и общества. И тогда теория познания, если она претендует быть наукой, по убеждению философа, с необходимостью рассматривает всеобщие законы развития общечеловеческой духовной культуры, а следовательно, совпадает с наукой о мышлении, то есть диалектикой.

Гегель усматривает в *опосредствовании* (второй признак труда) важнейшую категорию; в его работах опосредствование выступает как необходимое условие осуществления перехода от аналитического пути познания, которому свойственно непосредственное соотношение понятия с объектом, к синтетическому пути познания, где опосредствование («может быть или простым или проходить через многие опосредствования») выполняет важнейшее значение в освоении знаний как системы понятий, позволяя умозрительно выявить различия и основания деления понятий на виды [4, с. 889–925]. Именно механизм перехода от непосредственности к опосредствованию полагает философ в основание развития теоретической идеи, связанной с практической идеей. Отсюда и опосредствованное знание, в отличие от непосредственного, предполагает раскрытие понятия через отношение к другим понятиям, то есть получаемое посредством других знаний. Движение «от абстрактного тождества к различию» представляет суть механизма перехода от аналитического познания к синтетическому. Этот процесс, к сожалению, задействуется педагогами крайне редко. А это уже сущностный подход не только к овладению системой поня-

тий, а и к ее открытию. И если педагогическая деятельность направлена на развитие ума, на воспитание мысли, преобразование мышления обучающихся, то актуальна мысль Гегеля: «Предмет, каков он без мышления и без понятия, есть некоторое представление или даже только название; лишь в определениях мышления и понятия он есть то, что он есть» [4, с. 941]. В этом суждении отражена суть учебного процесса, направленного на развитие мыслящей способности обучающегося, владеющего понятием как средством преобразования собственного мышления. Потому как представление – составляющая чувственного познания, то очевидным становится реализация механизма перехода от чувственного к логическому познанию, которому свойственны владение понятием, самостоятельность суждения и способность к умозаключениям. Понятие определяет разумную деятельность обучающегося, владение им обеспечивает развитие его познающей способности.

Лев Выготский исследовал опосредствование в нескольких контекстах и утверждал, что развитие психических функций обусловлено «психологическими орудиями», опосредствующими взаимоотношения между мыслящими субъектами и объектами мышления. Выготский полагал, что опосредствование – «центральный факт нашей психологии». Исследуя понятие опосредствование в работах Л.С. Выготского, философ Дэвид Бэкхерст выявляет взаимосвязанные аспекты проблемы развития мышления, среди которых: «характер исконно человеческих психологических способностей; возможность самосознания; природа творчества; необходимые условия развития субъектности; единство психики и мира» [6, с. 66]. Рождение субъекта мышления и предполагает условия, в которых проявляются природа познания и природа человека, логика разворачивания содержания и логика познания.

Опосредствованность в экономике прошла путь от ручного к машинному и далее к автоматизированному производству. Если исторически меняются средства и формы труда, то что с необходимостью меняется в учебном процессе, чтобы результатом становился субъект мышления, человек, «ведающий что он творит».

Преобразовательность отражает третий признак труда. Что же мы преобразуем в учебном процессе, в процессе познания? Если полагать взаимосвязь парных категорий, их диалектическую зависимость – содержание-форма – то в процессе познания обучающийся становится способным «на получение веществ с заранее заданными свойствами», тогда теоретическая составляющая определяет его труд.

И тогда, по Марксу, во всяком продукте труда оказываются материализованными превращенными идеи, отношения и орудия труда; где примитивный труд начинается с примитивной мысли, сложный труд – со сложной мысли и прибавочный труд – с прибавочной мысли [2]. Тогда можем говорить о преобразовании человеческой природы в учебном процессе в узком и широком смысле. Само сознание преобразуется идеями, что обуславливает разработку дидактической системы, направленной на развитие субъекта мышления и овладение им средствами познания, интеллектуальным инструментарием познания. Общество молодых людей преобразуется теми отношениями, которые складываются в образовательном процессе и определяют дальнейшее их движение в профессиональной деятельности, обществе, личностном развитии. Здесь уместно напомнить об основных дидактических отношениях в учебном процессе: «педагог – обучающийся», «обучающийся – учебный материал», «обучающийся – обучающийся», «Я и я другой» (рефлексивная позиция). Если в этих отношениях реализуется принцип обратной связи (не эпизодически, а систематически), то эти отношения способствуют переходу в учебном процессе от субъект-объектных к субъект-субъектным, от воздействия к взаимодействию, обеспечивая полноценное сотрудничество всех участников, «в руках» у которых познавательные средства осуществления сознательной деятельности.

Если в познании теория оказывается излишеством и не запускается процесс понимания, освоения и выведения системы понятий, то этот тупик в части теории свидетельствует о том, что учебный процесс не знакомит обучающихся с трудом. Потому как труд начинается с преобразования сознания посредством диалектики идей (теории как системы понятий), а логика и есть носитель первого признака труда – целесообразности. По Э. Ильенкову, логика и есть разворачивание предметного содержания. Анализ образовательной ситуации в этом отношении Г. Лобастовым приводит к выводам, что именно теория дает «разумную канву практического изменения действительности, подчиняет стихию разуму. И здесь, в полном соответствии с анализом и достижениями немецкого классического идеализма, Ильенков проводит строгое различие рассудка и разума. Рассудок не исключает стихии, стихия даже может быть им «переполнена». И лишь разум может быть действительным реальным основанием истинного бытия, удерживающим его целостность. ... И, разумеется, ум не мыслится им как рассудочная способность, сколь бы отточенной она ни была. Рассудок есть обнаружение отчужденной формы, поэтому и сам он легко

может обособляться и отчуждаться; разум же претендует на выражение целостности и единства бытия, на выражение его внутренних тенденций и интенций, поэтому момент тождества мышления и бытия не есть только гносеологическая форма, а онтологический момент, представленный в деятельности исторического субъекта ...» [7, с. 42].

Игнорирование в учебном процессе труда, отвечающего трем признакам, умножает безнравственность и «производство нищих духом людей», не это ли показатель того, что учебный процесс по сути своей в большей степени апеллирует к рассудочному мышлению, не удерживая ни целостность бытия, ни самого субъекта познания. Но тогда обедненный учебный процесс будет производить «ведомых людей», которые привыкают «жить чужим умом», по Ильенкову, – недорослей [8]. Таким образом, можем констатировать, что овладение понятием есть условие развития мыслящей способности, теоретического мышления, субъекта мышления, что предопределяет и последующие содержательные коммуникации обучающихся на иной качественной основе.

И если родовая (общественная) целесообразность предполагает (в отличие от индивидуальной как осознанности своих действий в процессе труда) формы взаимодействия индивидов, необходимо рассмотреть эти формы и выявить их влияние на развитие субъекта мышления. В большей степени в статье остановимся на простой и сложной кооперации, как возможности освоения содержания предмета во взаимодействии и сотрудничестве с другими.

Если в учебном процессе обыденные представления перерабатываются в форму понятия, если выведение понятия осуществляется на основе принципа противоречия, то предмет принадлежит обучающемуся и посредством осознанной деятельности с ним (с предметом) он открывает свой собственный потенциал, самого себя, а следовательно, становится способным осуществлять интеллектуальный труд как целесообразную, опосредствованную, преобразовательную деятельность. Потому как продуктивному характеру деятельности свойственны открытие понятия в индивидуальной и коллективной деятельности, развитие способности оперировать понятием как показателем самостоятельности суждения. По этому поводу Э. В. Ильенков отмечал, что решение «проблемы идеального» основано на рассмотрении деятельности как фактора очеловечивания природы, полагая, что субъектом мышления индивид становится «в сплетении общественных отношений, общественно-определенный индивид, все формы жизнедеятельности которого даны не природой, а историей, процес-

сом становления человеческой культуры» [9, с. 185]. И если в учебном процессе обучающийся не осваивает вид деятельности в соответствии с содержанием, имеющей общественный характер, то и проблема идеального не ставится. Но тогда становление человеческой культуры затруднено. Если же обучающийся способен посредством деятельности, осуществляемой с помощью инструментов познания, осваивать предметное содержание и вступать в субъект-субъектные отношения по разворачиванию содержания, то в этих условиях запускается процесс понимания (что вовлекает в работу мышление, деятельную способность обучающегося) и тогда развитое мышление влияет и на развитие памяти, на творческое преобразование практики посредством теории. Тогда и предмет взаимодействия с другими обучающимися становится необходимым, потому как в диалоге, в дискуссии приобретает важнейшую характеристику субъекта мышления – самостоятельность суждения и способность аргументированно отстаивать свою точку зрения по решению проблемы, задачи, либо принимать иную точку зрения, осознав собственные ошибки или заблуждения. Если этих преобразований не происходит, то налицо репродуктивный характер деятельности, при котором суть явлений и процессов не познается, так как формируются лишь некоторые представления о знании, по сути, знания не принадлежат обучающемуся. И тогда в этих условиях произрастают формальные знания, то есть поверхностные, а взаимодействие в группе приобретает формальный характер, где один-два обучающихся подготовлены и способны решать задачи, а другие – пассивные наблюдатели, не владеющие сутью дела. Причиной этой проблемы является еще и игнорирование индивидуальной формы труда каждого обучающегося в преддверии коллективного труда (простой и сложной кооперации) в учебном процессе. И тогда работа в группе становится бессодержательной, потому как большая часть обучающихся вовлекается в работу группы без подготовки (без осмысления, осознания решаемой проблемы, задания), то есть налицо безнравственный подход к организации деятельности обучающихся. Понятно, что в результате этого мы получаем.

Большое значение по новым федеральным государственным образовательным стандартам в высшей школе придается навыкам, но если деятельность обучающихся осуществляется с предметом по одной и той же схеме, то такая деятельность не является сознательной, она представляет стереотипную деятельность и «не требует знания в форме знания, а требует его лишь в форме некоторого навыка, в форме некоторых отработанных операций» [7, с. 249]. Характерная

ситуация для образовательного процесса высшей школы, где отсутствие сознательного мышления свидетельствует об отсутствии субъекта мышления, поскольку «форма деятельности по открытию предмета» не вовлекает субъекта в форму его движения, то есть разворачивания содержания.

Развитие мыслящей способности обучающегося будет успешным, если в организации учебного процесса реализуются дидактические закономерности, научные методы познания, логические и дидактические средства освоения содержания. Если запускается процесс понимания (первый качественный уровень обучения), связанный с открытием нового знания, задействованием мыслительных способностей обучающихся, то студент осознанно, осмысленно способен работать с системой понятий, образов, обобщая постигаемый материал, что позволит ему со знанием дела, целенаправленно преобразовывать исследуемый предмет. И в этом процессе развитая «способность выявлять противоречия в материале, осуществлять постановку проблемных вопросов и поиск их разрешения в индивидуальном и коллективном труде – показатель возрастания нравственной основы» [10, с. 14]. Проблемный вопрос представляет уникальное средство в процессе познания.

«Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятий и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность» [11, с. 149]. В своем исследовании «Мышление и речь» Л. С. Выготский заключает, что проблема средств связана и с проявлением всех высших форм поведения человека. Среди средств развития субъекта мышления необходимо акцентировать внимание на логических и дидактических средствах познания. И если логические средства познания сосредоточены в логике, то дидактическая составляющая зависит от способности преподавателя осваивать теорию учебного процесса и разрабатывать таковые средства, в соответствии с предметным содержанием. Так, в теории и технологии способа диалектического обучения (авторы А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов) разработаны уникальные дидактические средства познания – проблемные вопросы двух видов: вопросы-понятия и вопросы-суждения; подходы к разработке сборников понятий, позволяющих выявить связи и отношений между понятиями. Конструирование студентами проблемных вопросов к фрагменту лекции, к исследуемому тексту обеспечивает осмысленное овладение системой понятий. Так,

вопросы-понятия требуют определить понятие, указав его сущностные характеристики, виды, то есть отражают качество и количество. Установление связей и отношений между понятиями, идеями – предназначение проблемных вопросов-суждений, где помимо владения понятиями требуется развитая способность анализа и синтеза, обобщения в работе с ними с учетом прямой и обратной связи, установления причинно-следственных связей и пр. Вопросы второго вида направлены на выявление структуры, рассмотрение в движении исследуемого объекта, с изменением условий выявление его развития (механизма перехода в иное качественное состояние) и установления взаимосвязей с другими объектами (понятиями, идеями). Эти проблемные вопросы отражают проявление законов логики, воспитывают дисциплину мысли и обуславливают глубинное проникновение в содержание исследуемого предмета. Благодаря такому инструментарию познания, семинарские занятия можно задать пятью-семью проблемными вопросами-суждениями, отражающими структуру, движение, развитие, взаимосвязь исследуемого предмета. Студенты, аспиранты осуществляют свободный выбор – на какой вопрос они будут давать развернутый ответ. Причем на один проблемный вопрос может быть подготовлено несколько выступлений обучающимися и тогда дело за внимательным осмысленным вдумчивым наблюдением за ответом другого и аргументированные возражения или дополнения к ответу выступающего. В этих условиях сама логика проблемных вопросов задает движение мысли в содержании материала, а подготовленные каждым студентом выступления внимательно слушают еще и эксперты из студенческой группы, готовые задать дополнительные проблемные вопросы выступающему. На другое семинарское занятие по конкретной теме может быть предложено всем студентам составить ключевые проблемные вопросы к теме, тексту и развернуть на них ответы, подготовить суждения и умозаключения, отражающие суть исследуемого текста, его ключевые идеи. С одной стороны, суждение есть «определенность понятия, положенная в самом понятии», а с другой – «ближайшая реализация понятия». Такова задача конструирования суждений, определенная Гегелем. Относительно умозаключений, философ отмечал, что если они соответствуют лишь форме построения (формальные умозаключения), то и ценности эти средства познания не несут, потому как если умозаключение отражает способность разума, то оно с необходимостью отражает связи единичного, особенного и всеобщего, где «единичное подведено под особенное, а особенное – под всеобщее; поэтому единичное подведено под всеобщее» [4, с. 753].

Например, на семинаре после индивидуального прочтения текста Э. Ильенкова «Дидактика и диалектика» каждый обучающийся подготовил не только вопросы-суждения и умозаключения, а и выявил ключевые противоречия, отраженные в тексте философом, и предложенные подходы к их разрешению. Другая часть задания предполагала установить какие противоречия свойственны современному учебному процессу и т. д. Такая структура занятия позволяет организовать не просто обсуждение текста или его воспроизведение, а проникнуть в суть обсуждаемых проблем, выявить ключевые противоречия и подходы к их разрешению, предложенные автором статьи. И установить в какой степени выявленные проблемы характерны для современного учебного процесса, насколько применимы предлагаемые средства разрешения противоречий. Или обнаружить, почему средства разрешения противоречий учебного процесса не используются в полной мере для его качественного преобразования.

Уникальным интеллектуальным средством познания, разработанным в теории и технологии способа диалектического обучения, является разработка сборника понятий по теме. В сборнике понятий отражены содержание и объем понятия, выявляются основания деления понятий на виды. Двойственность понятия задает ход деятельности, поскольку там не только отражен конкретный предмет (его природа), а в нем зафиксирован способ действия, метод, позволивший раскрыть понятие, а значит отражено и активное творческое начало субъекта относительно исследуемого объекта. Понятие представляет средство преобразования предмета и самого субъекта познания.

Проведенный анализ, синтез предложенного инструментария познания, позволяет сделать ряд выводов. Задействование проблемных вопросов в процессе познания решает задачи, связанные с развитием потребности в мысли у самого обучающегося и оснащает его «орудиями труда» в разворачивании содержания предмета. А это способствует переходу от сообщенных знаний к знаниям выводным, о которых писал еще Гегель. Конструирование сборника понятий по теме способствует систематизации понятий, позволяющей разрешать проблемы в материале, решать задачи осознанно. Этот инструментарий познания выводит на опосредствование, позволяющее устанавливать как тождество, так и различие в работе с понятиями, постигаемом материале.

Тем самым можем заключить, что на основании выявленных в ходе исследования закономерностей и требований, необходима такая организация учебного интеллектуального труда, основу которой составляют диалектика идей и диалектика отношений.

В чем заключается суть дидактической составляющей? Если дидактика как фундаментальное научное направление отражает не просто теорию обучения, а взаимосвязь психологии (законы развития психических процессов, психологические основания процесса познания и пр.) и философии (наивысший способ постижения абсолютной идеи), то в этих условиях идет формирование культуры мышления. Психология в этом контексте представляет прямую связь и требует знаний педагога, преподавателя как в развитии когнитивных психических процессов, так и знания законов развития мышления, памяти и пр. Философия как всеобщий вывод из наук обеспечивает процесс познания научными методами и методологическими основаниями, «движение содержания» по законам формальной и диалектической логики, придавая познавательной деятельности сознательный характер (обратная связь).

Каковы ключи к познанию мира и открытию обучающегося самого для себя и других? Как и каким образом отделить истину о предмете от мифа об этом предмете? Рассматривая эту проблематику, Геннадий Лобастов на основе выявления диалектики идеальных форм и реальной действительности полагает, что «понятие – обобщение, но обобщение не чувственных предметных свойств, а формы деятельности субъекта. Потому понятие есть понимание» [5, с. 96]. В этом контексте субъект мышления совпадает с субъектом деятельности, потому как субъект познания, владея теоретической составляющей, способен на преобразования как предмета, так и себя самого.

Образ и понятие – ключи к познанию. По мнению красноярского исследователя А. И. Гончарука, образ и понятие представляют собой единство противоположностей, средств познания, с помощью которых человек открывает для себя окружающий мир и ориентируется в нем, одновременно преобразуя его и себя. И если овладение научными знаниями предполагает понимание и усвоение системы понятий, то мир искусства вовлекает человека посредством образов, поскольку проникновение в многообразный окружающий мир представляет единство логического и чувственного как единство противоположностей [2, с. 28]. Тем самым взаимосвязь между наукой и искусством обусловила появление уникальных способов обучения: «словесно-логический для обслуживания логического познания и образно-логический для обслуживания чувственного познания». Задействование этих способов актуализирует понимание образа в узком и широком смысле, где образ делает науку эмоциональной, а искусство логичным. Однако если формировать на основе принципа наглядности образ-представление о предмете, то и знание предмета будет иллю-

зорным. В этой связи Ильенков усматривал признаки вербализма, проявление которых «умерщвляет» способность воображения (по Канту «способность суждения»).

Исследуемый предмет субъект может модифицировать, разрушать, развивать и прочее, но если предмет ему не подвластен, то субъект наталкивается на предел своей субъективности, он оказывается бессильным. Разрешить эту проблему возможно только погружением в предметную действительность, что позволит вскрыть те схемы в предмете, которые присущи предмету, но в субъекте не содержатся [7]. По этому поводу Френсис Бэкон и заявлял, что «знание – сила». Тем самым субъект, познавая предмет, присваивает себе его схемы, что позволяет ему адекватно предмет воспринимать и мыслить, свободно действовать с ним. А это и есть обретение субъектом силы (ее наращивание) и тогда знание – сила.

Как движется мысль познающего и какой «дирижер» необходим процессу познания? Какой субъективной способностью необходимо обладать педагогу? «Субъективная сила педагога заключается в способности движения в материале чувственности по логике понятия», помочь обучающемуся увидеть то, «что принципиально недоступно человеческой чувственности», осуществить «чувственную форму движения нечувственного содержания, ибо речь идет о движении мысли, прослеживающей в рамках чувственного материала продуктивного воображения становление всей полноты предмета в его целостности, в его диапазоне от начала до завершения» [7, с. 423]. В этом контексте понимания субъективной способности педагога к нему предъявляются требования как качественной теоретической подготовки по преподаваемому предмету, так и дидактической составляющей. Потому как движение мысли отражает взаимосвязанную систему понятий, процессы распределечивания и опредмечивания, разумное действие с предметом. Дидактическая подготовка педагога отражает его способность вводить обучающегося в культурный контекст, организовать учебный процесс по формированию культуры мышления, что требует не просто знания какой-либо технологии. Технологическая составляющая педагогической деятельности, прежде всего, основана на постижении научного метода познания, отражающего движение мысли, задействовании закономерностей в процессе познания. В противном случае технология выступает всего лишь некоторым педагогическим приемом, либо представляет плод субъективизма отдельного педагога. В этой связи отметим, что среди критериев технологичности (методологических требований) – концептуальность,

системность, управляемость и др. Концептуальность предполагает опору на конкретную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование в деле достижения образовательных целей.

Проявление диалектики идей взаимосвязано с диалектикой отношений в учебном процессе. В образовательном процессе диалектика отношений проявляется дважды: через осознание и выполнение обучающимися функций учебного труда и реализацию форм учебной деятельности, то есть в диалектике функций труда и диалектике форм труда. Первое создает условия для развития мыслящей способности и проявления субъектной активности и самостоятельности, второе – предпосылки для содержательных коммуникаций и субъект-субъектных отношений, потому как предоставляется возможность сравнить собственную деятельность с деятельностью других обучающихся по решению проблемы, задачи, что повлечет формирование адекватной самооценки. Среди признаков коллективной работы особое внимание уделяем следующим: овладение инструментарием познания в работе с предметным содержанием, научными текстами и пр. и функциями учебного труда (логическая (иначе теоретическая, мыслительная); исполнительская (практическая); управленческая (синтез теоретической и практической составляющих)). В процессе такой организации учебного труда у обучающихся имеется возможность свободного выбора (задания, задачи, текста или самоопределения в группу по исследованию проблемы или выполнению задания и пр.), что влияет на становление субъекта управления, способного управлять как собственной деятельностью, так и деятельностью группы. В этих условиях обучающийся не только выполняет предложенные задания преподавателем, но и сам становится способным конструировать, создавать задания к тексту, задания к теме для других обучающихся. В этом обратном ходе мысли проявляются его глубинное постижение содержания предмета и освоение средств познания, которые он может преобразовать или творчески создавать.

Каким образом в образовательном процессе возможен переход от репродуктивного характера его организации к продуктивному, творческому? Какова дидактическая система, обеспечивающая развитие субъекта мышления, способного на преобразование предмета и самого себя? Почему сложная кооперация представляет условие полноценного развития субъекта мышления? Компоненты дидактической системы, связанные с содержательным, когнитивно-операциональным, организационно-методическим и оценочно-регулятивным на-

полнением, определяют, по сути, реализацию научных методов и средств познания с целью преобразования субъекта познания, развития личности, построения субъект-субъектных отношений.

Рассмотрим компоненты дидактической системы по организации учебного процесса, позволяющей вовлекать в активный процесс познания обучающихся, развивать их способность осуществлять взаимодействие и выстраивать содержательные коммуникации, работая как индивидуально, так и в простой и сложной кооперации. Предметно-содержательный компонент (первый компонент) направлен на отбор содержания материала занятия согласно теории познания и внутренней логики предмета (с учётом: типологии структурных связей и отношений форм движения окружающего мира, исторического и логического аспектов предметного знания). Исходная основа – содержание (родовой опыт) предполагает систему заданий (когнитивно-операциональный компонент), формы работы (организационно-методический компонент).

Когнитивно-операциональный компонент предусматривает: анализ и синтез понятий (раскрытие понятия по содержанию и объёму, формулирование суждений); разрешение противоречия путём выведения нового знания как результата; задействование форм сознания: сознание – самосознание – разум; реализация функций труда: логическая – исполнительская – управленческая.

Организационно-коммуникативный (методический) компонент: оптимальный выбор форм организации коллектива и форм общения; задействование форм труда: индивидуальный труд – простая кооперация – сложная кооперация. Это три уровня общения на содержательной основе. Кооперация рассматривается как особая форма организации интеллектуального труда, при которой обучающиеся совместно участвуют в одном и том же или в различных, связанных между собою, процессах труда. Возникновение школы Я. А. Коменского (классно-урочная система) привнесло в учебный процесс коллективное обучение на уровне простой кооперации. До сих пор в современном учебном процессе остаются ведущими формами труда индивидуальный труд и простая кооперация. Но тогда продолжает сохраняться в большей степени воздействие на обучающегося, авторитарный стиль общения между участниками этого процесса – преподавателем и студентом. Сложная кооперация предполагает коллективную деятельность, при которой разделение обучающихся на группы предполагает самостоятельное выполнение ими учебно-познавательных или научных задач, способность ставить цели и намечать пути их дости-

жения. Причем в сложной кооперации каждый выбирает сильное для него задание, которое входит в комплекс заданий для всей группы. Кооперация, рассмотренная таким образом, представляет сотрудничество на иной качественной основе, когда каждый вносит свой вклад в получение совокупного продукта, результата. А это и экономия времени, и свободное самоопределение с ответственностью перед группой за выполненное задание! В сложной кооперации субъект мышления и субъект деятельности совпадают. Но сложная кооперация возможно тогда, когда субъекты с развитым мышлением, то есть владеют содержанием! В связи с этим сложная кооперация – форма труда, органически включающая индивидуальный труд и простую кооперацию для воспитания «совокупного ученика» [2, с. 50]. В процессе сложной кооперации в содержательных коммуникациях, в подготовке проблемных вопросов для другой группы обучающийся познает себя, раскрывает свои возможности или выявляет ограничения, которые необходимо преодолевать. И в то же время, если реализуется представленная дидактическая система, создаются дидактические условия, то сложная кооперация представляет результат развития коллектива и каждого студента. Тем самым в условиях сложной кооперации осуществляется выход на полное развитие индивидуальности. Педагог, преподаватель в этих условиях является «дирижером» процесса познания, потому как обучающимся передаются такие функции учебного труда как мыслительная (теоретическая, логическая), исполнительская и частично управленческая. Формы и функции труда обуславливают проявление самоуправления, самодисциплины обучающегося, обеспечивая направленность на самопознание.

Оценочно-регулятивный компонент: (материализованная самооценка; самая богатая форма) формирование внешнего и внутреннего побудительного мотивов познавательной деятельности; определение критериальных признаков сформированности мышления; оценка и самооценка усвоенных знаний, умений, навыков. Вполне понятно, что побудительный мотив познавательной деятельности обеспечивается с самого начала реализации дидактической системы. С одной стороны, дидактическая система имеет четкую последовательность компонентов и в этом проявляется, как кажется на первый взгляд, ее жесткая схема, алгоритмы действий как преподавателя, так и обучающихся. Но именно в условиях сложной кооперации эти границы преодолеваются. Потому как освоение средств сознательной деятельности, владение содержанием, развитая способность использования инструментария познания в индивидуальном и коллективном труде обеспе-

чивают дискуссионный, диалогический характер деятельности, определяют свободу выбора и адекватную самооценку студента, его способность вступать в содержательные коммуникации и сотрудничать с другими по выявлению проблем в исследуемом материале и поиску путей их разрешения – с другой стороны. Расширенное воспроизводство знаний в условиях сложной кооперации не только экономит время, а и способствует развитию субъекта мышления, субъекта деятельности, «оттачивает» его способность в самостоятельном управлении собственной деятельностью и деятельностью группы, поскольку реализацию управленческой функции осваивает каждый студент. На занятиях аспиранты и студенты осваивают экспертную позицию, что влияет на обретение ими рефлексивных навыков, развитой способности конструирования проблемных вопросов по существу дела, суждений и умозаключений при подведении итогов выступления групп, отдельных обучающихся. В этой системе экзамен направлен не на воспроизведение заученных знаний, а на проявление способности в логике выстраивать свой ответ и отвечать на проблемные вопросы по изученному предмету как преподавателя, так и студентов, которые овладели предметным содержанием на «отлично». То есть экзамен не только контроль знаний в определенной области, но и время размышлений и установления связей и отношений между идеями, понятиями и пр. как дальнейшее погружение в предметную область и постановка новых проблем для ума. В этих условиях деятельность обучающихся имеет активный продуктивный характер, потому как отвечает трем признакам труда, ранее рассмотренным, что позволяет заключить – субъект мышления есть деятельный субъект, проявляющий субъектную активность, обретающий истинную интеллектуальную свободу, способный на осуществление содержательных коммуникаций, сотрудничество с другими по существу дела. При реализации предложенной дидактической системы задействуются качественные уровни обучения, где в процессе понимания во взаимосвязи с усвоением и творческим преобразованием предмета обучающийся получает эмоциональное насыщение и интеллектуальное удовлетворение и в результате осуществляется переход из условий внешнего принуждения в условия внутреннего принуждения (самопринуждения). И тогда проявляет себя востребованность, заинтересованность в общении с другими по изменению обстоятельств. А значит, определены подходы и средства для разрешения противоречия между богатейшим предметным содержанием и способами его освоения субъектами образовательного процесса.

В реализации дидактической системы и созданных условиях «у человека формируется ум, мышление, способность суждения. Студентам сообщается не результат, а постигается путь к нему приведенный» и в этой деятельности познания уникальное средство – проблемный вопрос [12, с. 156; 13]; сознательная деятельность с понятием обеспечивает становление «универсальной понимающей способности человека», что «обеспечивает ему адекватную форму субъектности» [14]. Ключевой научный метод познания в контексте рассмотрения проблематики статьи отражен в цитате Э. В. Ильенкова: «Учить специфически человеческому мышлению – значит учить диалектике. Это одно и то же, не надо тут двух слов. Значит, надо учить умению строго и четко фиксировать противоречие, умению «выдерживать напряжение противоречия», чтобы потом находить этому противоречию действительное разрешение на пути конкретного исследования фактов, а не на пути словесных манипуляций, замазывающих противоречия жизни и науки» [15, с. 76].

Постижение культурного содержания обучающимися на основе осуществления целесообразного, опосредствованного, преобразовательного труда формирует их способность к постижению противоречивости, целостности мира. И тогда движение действующего субъекта, владеющего теорией, обеспечивает его развитие, саморазвитие. Вследствие такого труда, создаваемых условий, преобразованное сознание способно сознательно вырабатывать идеи, разрешать сложившиеся противоречия в предмете, науке, жизни [16].

Если в основании дидактической системы по организации процесса познания будут заложены идеи классической философии, нереализованные до сих пор, психологические законы и основания развития субъекта мышления, то дидактика выйдет за свои пределы, ограничения, поскольку формирование культуры мышления в таких условиях тесно связано с нравственной составляющей, при которой скучать на учебном занятии нет времени – знание становится выводным, а мыслительная состоятельность предполагает овладение критериями оценки – понятием, суждением, умозаключением, постановкой проблемных вопросов двух видов при осуществлении характеристик постигаемого предмета и др. И тогда разумная педагогическая мысль и её реализация в учебном процессе, будет направлена на воспитание ума обучающегося, на становление личности в процессе взаимодействия, сотрудничества, обеспечивая «единство в многообразии».

В условиях сложной кооперации решается ряд задач, среди которых: взаимодействие и сотрудничество в рассмотрении проблем,

решении задач, прочтении и анализе научного текста, что позволяет раскрыться субъекту мышления на иной качественной основе; проявление индивидуального в сложной кооперации приобретает выраженный характер проявления коллективного, потому как освоение культуры, науки, искусства в совместной деятельности способствует расширенному воспроизводству знаний, то есть обогащению каждого; освоение разумных средств в совместном открытии предмета и выявлении его противоположных начал, разрешение противоречий ведет к содержательным коммуникациям, диалогу, наполненному движением содержания. Тем самым преодолеваются индивидуальные ограничения в постижении как предмета, так и осуществления деятельности индивидуальной и коллективной.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
2. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) : монография. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2002.
3. Барсуков И. С. Диалектика труда в философской системе Гегеля : монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2011. 384 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М. : Мысль, 1998. 1072 с.
5. Лобастов Г. В. Идеальное. Образ. Знак. М. : НП ИД «Русская панорама», 2017. 232 с.
6. Бэкхёрст Д. О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 3. С. 61–66.
7. Лобастов Г. В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М. : Русская панорама, 2012. 560 с.
8. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.
9. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
10. Ищенко Т. Н., Степаненко Т. А., Бардаков А. В. Постижение содержания предмета посредством проблемных вопросов // Научное мнение : науч. журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. СПб., 2020. № 3. С. 8–15.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2017. 432 с.

12. Ищенко Т. Н. Диалектика как метод научного познания в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал : науч.-теоретич. изд. 2008. № 11. С. 152–158.

13. Ищенко Т. Н. Проблемный вопрос как интеллектуальное средство познания // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 86–101.

14. Лобастов Г. В. Философия как деятельная форма сознания. М. : НП ИД «Русская панорама», 2018. 262 с.

15. Ильенков Э. В. Дидактика и диалектика // Вопросы философии. 1974. № 2. С. 75–79.

16. Ищенко Т. Н. Дидактический принцип обратной связи // European Social Science Journal. 2014. Т. 1 (50). С. 297–304.

1.4. ДИАГНОСТИКА МЫШЛЕНИЯ И ЕГО РАЗВИТИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В. Г. Ермаков

Основная цель данного параграфа состоит в анализе методологических оснований, на которых базируются теория и практика проведения диагностики мыслительных процессов индивида. Убедиться в том, что эти основания недостаточны, можно на простом и далеко не единственном примере. Так, однажды в детское дошкольное учреждение прибыла комиссия для обследования детей. Из-за волнения девочка 5 лет на вопрос психолога отвечать не стала, промолчала. Резолюция специалиста: у вашего ребенка отставание в развитии и умственная неполноценность. В другом месте другой специалист девочку разговорил и заявил о высоком уровне её психического и умственного развития. Реплика девочки перед вторым тестированием: «Если будет та же тётя, я ей ничего не скажу». Её успокоили: «Не волнуйся, тётя будет другая». В связи с этим эпизодом возникает ряд острых вопросов. Что вообще творится в голове первого из этих двух специалистов, который проводит диагностическую процедуру таким образом? Какими условиями обставлены методы проведения такой диагностики? На основе каких представлений действовали те, кто писал инструкции, готовил специалистов, разрабатывал методы и средства диагностики. Наконец, в какой мере используемые средства диагностики решают поставленную перед ними задачу?

История создания IQ-тестирования, длившаяся целое столетие, и практика его широкого использования наглядно демонстрируют, что главная проблема заключается даже не в подготовке специалистов, а в самой теории. В кратком описании названной истории, представленной в статье [1], отметим ещё раз её начальную и конечную точки. Как известно, А. Бине и Т. Симон предполагали найти способ раннего выявления медленно обучающихся детей, чтобы своевременно провести с ними корректирующее обучение. Характеризуя сущностные деятельности интеллекта, они упоминали способность к суждению, здравый смысл, практическое чутье, инициативу, способность учитывать обстоятельства и приспосабливаться к ним. Поскольку трудности выявления этих качеств преодолеть не удалось ни им, ни их последователям, исходные цели этого исследовательского проекта стали меняться и в предельном варианте свелись к утверждению С. Бердса: «Под интеллектом психолог понимает врождённую общую умствен-

ную способность. Она наследуется или по крайней мере врождённа, а не обязана обучению или тренировке» [2, с. 72]. Мало того, что последователи А. Бине и Т. Симона вину за неудачи в обучении детей переложили на самих детей, так они и вовсе отстранились от анализа процесса обучения, от поиска резервов для повышения эффективности этого процесса. При таком подходе уже не удивляет тот факт, что результаты проводимого ими тестирования стали использоваться во многих странах для распределения детей по качественно разным образовательным траекториям, причём ещё до начала какого-либо обучения. И если поначалу предполагалось выявлять детей, нуждающихся в своевременной педагогической помощи, то спустя сто лет стали выявлять тех, кому по большому счёту уже никто помочь не может. Таковых оказалось около двух третей от всех детей. Такой подход сказывается не только на первичном отборе, он дезориентирует и учителей, оправдывая их пассивность в разрешении трудных учебных ситуаций и снимая с них ответственность за свои же педагогические неудачи.

Анализ причин, из-за которых такое значительное отклонение от исходных позиций в решении проблем школьной неуспешности вообще смогло произойти, привёл к выводу о наличии крупной методологической ошибки, допущенной А. Бине и Т. Симоном. В основу своих построений они некритично и прямолинейно положили школьные требования к детям и стали проверять распознавание детьми таких графических символов, как алфавит и система счисления. По словам М. Коула, они попытались отразить и другие ожидания от детей, например, как дети «умеют манипулировать этими символами для накопления и вспоминания больших объёмов информации, для реорганизации этой информации в соответствии с требованиями конкретной ситуации и для использования информации при решении значительного числа задач, прежде в их опыте никогда не встречавшихся» [2, с. 70]. Фактически Бине и Симон пошли по давно проторённой колее и приступили к оценке качеств, которые должны быть сформированы в результате обучения, в то время как для решения проблемы школьной неуспешности нужно было исследовать не итоговые достижения учащихся, а начальные условия и предпосылки успешной учёбы. От внимания авторов ускользнул главный момент: приобщение детей к культурным символам, знакам, понятиям и обучение оперированию ими является самостоятельной, порой очень трудной и безусловно важнейшей задачей образования – ввиду того обстоятельства, что, по известному выражению Ю. М. Лотмана, «культура

в целом имеет символическую природу». Если эта задача не была решена раньше, то вину за школьную неуспешность учащихся всецело должна взять на себя система образования. Не удивительно поэтому, что при таком подходе в течение столетия найти ключ к построению специального корректирующего обучения не удалось.

Более детальный анализ этой ситуации начнём с ёмкой формулы А. Ш. Тхостова, который в процессе исследования классического психологического феномена зонда пришёл к выводу, что «сознание проявляет себя лишь в столкновении с иным, получая от него „возражение“ в попытке его „поглотить“ („иное“ не может быть предсказано, и именно граница этой независимости есть граница субъект-объектного членения)» [3, с. 4]. Отсюда следует, что в отрыве от меняющихся внешних факторов и обстоятельств нельзя установить наличие или отсутствие мышления, нельзя определить его характер и область того, что человек знает и умеет, так как эта область ограничена извне тем, что «не даёт себя поглотить», и сосредоточена вблизи препятствий, преодоление которых актуально для человека в данный момент времени.

Было бы полезно сначала описать карту препятствий, с которыми сталкивается человек, но она охватила бы все стороны его жизни, а при такой общности эта исследовательская задача становится беспрельдно многоаспектной и выходит за пределы возможностей самих исследователей. Подтверждают этот тезис выводы, сделанные А. Р. Лурией на основании экспериментов с городскими, сельскими и бездомными детьми об «абсолютной бессмысленности изучения детей вне той сферы, которая их сформировала» [4, с. 191]. По видимому, вследствие того, что требуемая общность рассмотрения оказалась недостижимой, выбор опоры и пал на систему образования, в которой хотя бы какую-то определённую в содержании препятствий задаёт учебная программа, предназначенная для всех учащихся.

Но как воспользоваться этой опорой? Если до начала обучения, то в этом случае можно было бы считать, что результаты обследования действительно характеризуют потенциал и возможности детей, но задачи, выхваченные наугад из учебной программы, с которой дети ещё не сталкивались, могут оказаться для них непреодолимыми препятствиями и потому не подходят для диагностики их реальных возможностей. Если же использовать эти задачи по ходу обучения, то проигнорировать вклад педагога в подготовку учеников уже нельзя, так что полученные результаты будут иметь отношение к детям лишь в малой степени.

Некоторая надежда на преодоление этого противоречия появилась в связи с учением Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, которую он определил через «расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности» [5, с. 385]. Идеальными для диагностики мыслительных процессов ребёнка могли бы быть задачи, которые находятся на условной границе между теми, что он может решить самостоятельно, и теми, что становятся доступными ему при оказании помощи взрослыми. Переходя к условному пределу во множестве задач, посильных для данного конкретного ребёнка, можно рассчитывать найти ту предельную точку, которая в опыте ребёнка ещё не встречалась, для которой имеющегося у него готового знания не будет хватать и потому понадобится активизация мышления, но всё-таки и не слишком далёкую от его наличных возможностей. Будучи на грани успеха и неуспеха, такая задача, с одной стороны, запускает мыслительные процессы, с другой стороны, делает ребёнка готовым к принятию помощи, а педагогу этот момент наиболее тесного взаимодействия позволяет хотя бы частично проникнуть в исследуемые процессы, скрытые от прямого наблюдения.

Методологический прорыв, осуществлённый посредством введения понятия зоны ближайшего развития, заключается в том, что тупиковая и для квантовой механики, и, тем более, для психологии концепция исследователя как стороннего наблюдателя, наконец-то, преодолена, и это открывает новые возможности для психологии и педагогики. Но процесс оказания помощи ребёнку со стороны взрослого в такие сложные моменты пока не описан, не описан и сам поиск решения ребёнком, поэтому чаще всего всё опять сводится к фиксации результата – решил или не решил! Для диагностики динамично и нетривиально протекающих мыслительных процессов этого явно недостаточно.

Как оказалось, даже изучение уровня актуального развития ребёнка наталкивается на серьёзные препятствия. Они были подробно рассмотрены нами в статье [6], сейчас отметим некоторые их грани. Во-первых, область усвоенного ребёнком не находится в стабильном состоянии. Это верно и по отношению к Гауссу, великому математику. Основываясь на его дневниковых записях, Ф. Клейн написал: «Странно и почти трогательно видеть между этими следами неудержимо рвущегося гения проявление добросовестной, доходящей до мелочей ученической работы, от которой не освобождены и такие люди, как Гаусс» [7, с. 47]. Эта ученическая работа, очевидно, нужна

потому, что область хорошо усвоенного со временем теряет свою упорядоченность и связность, а восстановление этих её качеств является условием движения вперёд. Во-вторых, в оценку состояния области усвоенного существенно вмешивается фактор времени. Для возвращения к тому, что было усвоено ранее, но оказалось утерянным, даже гениальному математику требуется какое-то время, иногда немалое, а обычному ребёнку для того, чтобы восстановить позабытое, его может понадобиться намного больше. А если при изучении предыдущего материала использовался формальный подход, то восстановление может вообще не произойти, так как при таком подходе формируются неверные представления о понятиях и связях между ними, память перегружается второстепенными деталями и, как следствие, полученные знания не функциональны. Возникает острый вопрос: как долго ждать решения задачи? Если времени для его поиска предоставить мало, то потенциал ребёнка может не успеть раскрыться, но ведь ожидание может тянуться и до бесконечности, что неприемлемо.

Иллюстрацией к этой проблеме может служить рассказ матери трёхлетнего Алёши о хитрости, которую её сын изобрёл якобы для того, чтобы отлынивать от домашних занятий. К такому выводу она пришла из-за того, что в ответ на её вопросы он стал говорить: «Мама, дай мне немного подумать». Можно было бы порадоваться, что ребёнок стал задумываться, но идеальным вариантом в массовом сознании являются быстрые ответы на любые вопросы.

Следующий пример показывает, что такой выбор идеала чреват тяжелыми последствиями для ребёнка. Данный эпизод произошёл давно – ещё во время учёбы автора этих строк в аспирантуре по математической специальности и до начала собственной педагогической деятельности. Мать одного пятиклассника обратилась с просьбой побеседовать с её сыном, которого направляли в специальную школу как отстающего в умственном развитии. «Может он не совсем безнадежен?», – со слезами вопрошала она. Изначально было очевидно, что «споткнуться» он мог о понятие дроби. К удивлению автора, за две консультации никаких подвижек в его абсолютно неразумных ответах добиться не удалось, мелькнула мысль, что такие справки просто так не выдают. К счастью, для обоих участников взаимодействия, этот ученик вдруг отличился необычной наблюдательностью по поводу незначительных событий, происходивших за окном. После уточнений его мать сказала, что ребята во дворе считают его атаманом. Это несоответствие стало поводом для поиска иного объяснения неразумно-

сти его ответов. Открылось то, что всё время было перед глазами, но ускользало от внимания – начало его ответа сливалось с окончанием вопроса. Легко было догадаться, что стратегию выдавать сверхбыстрые ответы, он как наблюдательный ребёнок придумал сам, заметив, что учитель дорожит каждой секундой урока, поскольку ему нужно успеть выполнить большой объём педагогических действий. После двух месяцев применения такой стратегии все справки о переводе в другую школу были составлены и подписаны, сопротивлялась только его мать.

На третьей консультации ему было выставлено условие: отвечать можно только после того, как секундная стрелка на часах пройдёт полный круг. Этого хватило, чтобы сдвинуться с мёртвой точки и дальше двигаться с ускорением. На последней – четвёртой консультации он раскрылся по-настоящему и позволил ощутить, что значит учить математике талантливого ребёнка и атамана. Но и на этом этапе условие отвечать не раньше, чем через минуту после вопроса оставалось в силе. О справках все тут же забыли, инцидент был исчерпан.

Для выхода на границу области того, что ребёнок уже усвоил, можно было бы использовать шкалу задач с постепенным наращиванием уровня их трудности, но и тут есть свои проблемы. Если состав задач достаточно однороден, то по мере движения по этой цепи опыт решения задач тоже растёт, и доступными станут и те из них, что поначалу таковыми не были. Понимание этого обстоятельства привело к следующему локальному эксперименту: вместо традиционной пропедевтики десятичной формы записи чисел в середине второго класса начальной школы был проведён математический диктант с системой вопросов, которые, с одной стороны, способствовали переосмыслению начального опыта оперирования с числами, имевшегося у детей в зародышевом виде, а, с другой стороны, позволяли наращивать свой опыт. Одного урока, потраченного на диктант, и 20-минутной контрольной работы на втором уроке оказалось достаточно для того, чтобы эти ученики вплоть до окончания начальной школы не испытывали проблем с таким способом записи чисел. Содержание диктанта и контрольной работы в этом пробном эксперименте описано в статье [8].

Из сказанного вытекает, что граница между усвоенным и неувоенным динамично и непредсказуемо меняется, поэтому точно попасть на эту границу невозможно. Это означает, что прежнюю стратегию проведения диагностики мышления с опорой на некий оптимально подобранный и зафиксированный набор задач усовершенствовать

до приемлемого уровня нельзя, эта стратегия нереализуема. Задачи для диагностики придётся выбирать наугад, причём ввиду необходимости активизировать мыслительные процессы они непременно должны быть из области ещё не усвоенного ребёнком. Для компенсации их возможной избыточной трудности помощь со стороны взрослого должна быть увеличена.

К слову сказать, задача, взятая на значительном удалении от наличных возможностей детей, полезна уже тем, что по отношению к ней все дети оказываются в равном положении, в этом смысле она одномоментно выравнивает состав группы. Активная помощь со стороны педагога в виде различных наводящих вопросов равнозначна использованию эвристического подхода к обучению или проблемного метода, эффективность которых хорошо известна. Сдерживает их широкое применение всё тот же фактор времени. Такой сценарий взаимодействий уже мало похож на классические представления о диагностике, но зато подводит к идее встроить диагностику непосредственно в совместную деятельность педагога и учащегося.

В полном соответствии с высказыванием И. В. Гёте о том, что «решением всякой проблемы служит новая проблема», анализ мыслительных процессов в рамках проблемного подхода сильно затруднён следующим обстоятельством. Так, А. Н. Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность» отмечает, что «для Маркса деятельность в её исходной и основной форме – это чувственная практическая деятельность, в которой люди вступают в практический контакт с предметами окружающего мира, испытывают на себе их сопротивление и воздействуют на них, подчиняясь их объективным свойствам» [9, с. 20]. Из этого определения вытекает, что для изучения мышления важна не та деятельность, которая уже сформирована полностью и беспроблемно используется в практических нуждах, а та, в которой процесс её формирования ещё продолжается. Наиболее ценными для исследования являются моменты, когда индивид пытается преодолеть сопротивление предметов, не дающих себя «поглотить».

Как видим, всё опять упирается в описание мыслительных процессов в период поиска решения трудных задач. Для оценки сложности методологических препятствий, стоящих на пути исследования этих процессов, воспользуемся рефлексивными талантами Жака Адамара. На основании самонаблюдений и опроса ряда крупных математиков и физиков он отметил, что во время активной мыслительной деятельности учёные, как правило, не используют ни язык, ни даже алгебраические знаки. Язык им бывает нужен своей ритмикой или для передачи

найденных результатов другим людям [10, с. 79]. Это означает, что исследователь оказывается без средств коммуникации с испытуемым как раз тогда, когда они больше всего и нужны, а именно, в наиболее существенной фазе мышления испытуемого. Разумеется, кое-что проясняется при изложении испытуемым результатов своего поиска, но и с пониманием изложения другими людьми бывают большие трудности.

М. А. Евграфов в своём обзоре по теории рядов и интегральных представлений обратил внимание на то, что «создание языка требует несравнимо больших усилий, чем доказательство отдельных результатов. Как правило, создание языка требует труда нескольких поколений» [11, с. 6]. В подтверждение этого тезиса он привёл пример Эйлера, который поражал современников глубиной и нетривиальностью своих достижений, но шокировал нестрогостью их обоснований. По словам М. А. Евграфова, «современному читателю рассуждения Эйлера совсем не кажутся такими уж нестрогими. Просто Эйлер уже понимал принцип аналитического продолжения (для однозначных аналитических функций), но отсутствие подходящего языка не позволяло ему передать это понимание современникам» [11, с. 6]. Очевидно, простому человеку выразить свои незрелые мысли ещё труднее.

Но даже если итог своих размышлений индивид удачно выразил словами, и они адекватно восприняты другими людьми, это всё равно не даёт возможности в полной мере восстановить мыслительный процесс по его результатам, так как он является сильно ветвящимся и зависит от нетривиальной работы краевого сознания, то есть тех бессознательных процессов, которые, по словам Ж. Адамара, «очень близки к сознанию и находятся в его непосредственном распоряжении» [10, с. 27]. Ж. Адамар представил дело так, словно в его уме есть зал для приёмов, где располагается сознание, и прихожая сознания, полная подходящими идеями, расположенными вне поля зрения полного сознания и ожидающих приёма. К тому же эти идеи представлены в нечётком, «размытом» виде, вследствие чего для их словесного выражения как раз и требуются немалые усилия и выработка подходящей терминологии.

Следует отметить и то обстоятельство, что прихожая сознания наполняется идеями только при наличии проблемной ситуации, активизирующей мышление, в противном случае она пустеет. Кроме того, тайной остаётся как содержание идей, которыми она наполняется, так и динамика наполнения. С учётом этих непреодолимых препятствий рассчитывать на полную реконструкцию мыслительного процесса, отталкиваясь от его результатов, невозможно.

Подводя итоги этой части исследования, приходим к выводу, что рассматриваемые методологические проблемы диагностики мыслительных процессов в полной мере не разрешимы и таковыми будут долго. В отсутствие иного выбора остаётся, как однажды высказался академик РАО профессор Н. Н. Нечаев, «разрешить проблеме быть» и дальше действовать исходя из этого как из непреложного факта. Ещё один важный результат проведённого анализа методологических проблем заключается в том, что непосредственное участие педагога в процессе диагностики принципиально необходимо, однако малыми дозами помощи испытуемому столь глубокие проблемы, описанные выше, разрешить нельзя. Поэтому практико-ориентированный выход из данного теоретического тупика может быть, например, таким: перед диагностикой и для обеспечения её успешности уместно основательно и, быть может, долго готовить к ней не диагностические материалы, а самих учащихся.

Расшивая узкие места, прежде всего нужно настроить речевую коммуникацию с учащимся. Для этого основные подготовительные (корректирующие) мероприятия нужно проводить в устной форме и в духе эвристической беседы. Здесь тоже придётся довольствоваться только результатами размышлений учащегося, но при активном оппонировании полученным ответам встречными вопросами его можно подтолкнуть к повторным размышлениям и их уточнению. При этом контрпримеры, предлагаемые учащемуся педагогом, станут опорными точками в том, что Ж. Адамар назвал прихожей сознания, и тогда можно рассчитывать на то, что такое плотное взаимодействие даст двойной эффект – и в плане развития речи, и в непрямом, но действенном влиянии на многосложный процесс мышления.

Если корректирующие мероприятия проводить в рамках математического образования, то их эффективность можно существенно повысить, опираясь на логическую основу математики. Для этого можно использовать так называемый метод дробления шага доказательства, описанный в статье [12], либо предлагая учащемуся пройти по длинной логической цепи обоснования какого-либо утверждения в обратном направлении. Следует иметь в виду, что прямое движение по этой цепи в любом учебнике строится в предположении, что начальная часть пути учащимся уже усвоена, поэтому детализация следующих шагов сокращается, многие элементы требуемых рассуждений даже не упоминаются в расчёте на то, что эти пробелы читатель восполнит сам. В случае, когда материал был усвоен не на должном уровне, продвижение к началу цепи становится для учащегося

проблематичным, требует немалого умственного напряжения и обращения ко всему своему опыту, а педагогу выстраивать систему встречных (наводящих, а потому и формирующих) вопросов помогает знание всей этой линии обоснований и пропусков, в которых учащийся и застревают раз за разом. Успех в этой работе раскроет учащемуся логическое основание математики, причём опора на эти связи сама по себе может стать для него привлекательной, поскольку она служит универсальным средством сжатия больших объёмов информации. Уместно вспомнить высказывание М. В. Ломоносова: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит».

Приведённые примеры и соображения напоминают, что косвенными, непрямыми воздействиями на учащихся практически повлиять на развитие их мышления можно весьма существенно, что подтверждается и многовековым опытом педагогов. Поэтому в данном пункте статьи важнее подробно обсудить причины, из-за которых понадобилась активизация предварительной подготовки учащихся к диагностике их мышления.

Во-первых, это осознание принципиальной сложности рассматриваемой методологической проблемы, которая, как было показано выше, раньше недооценивалась. Во-вторых, вследствие невозможности прямых измерений мыслительных процессов данная проблема оказывается сопоставимой с аналогичными проблемами квантовой механики, а по поводу разрешения последних уже многое известно. Это и признание того, что явления микромира удаётся изучать только в неразрывной связи с взаимодействующим с ними макроприбором, и подтверждаемое наличием мощных ускорителей заряженных частиц положение о том, что для дальнейшего постижения тайн микромира энергетическую насыщенность взаимодействия макроприбора с изучаемыми явлениями нужно увеличивать. Исходя из этой аналогии, получаем, что активное предварительное воздействие на учащегося ради более глубокого изучения его мыслительных процессов следует считать вполне естественным делом.

В-третьих, имеет место общая тенденция к снижению качества мышления у значительной части учащихся, подпитываемая бурными социально-культурными процессами, деструктивно влияющими на систему образования. Поэтому развитие мышления учащихся требуется по меньшей мере для того, чтобы было что измерять, не впадая в антигуманные теории о решающем вкладе врождённых способностей. В свою очередь, понимание причин названной тенденции облегчает построение и проведение корректирующих мероприятий.

Например, взрывной рост актуальной информации, накапливаемой человечеством, усложнение задач, которые общество ставит перед системой образования, острый дефицит времени с неизбежностью повышают напряженность образовательного процесса за пределы наличных возможностей учащихся. В условиях стремительного обострения противоречия между личностью и культурой учащийся не может не быть самым слабым звеном образовательного процесса. Отсюда и вытекает, что активное корректирующее обучение должно быть встроено в учебный процесс в гораздо большей степени, чем это было раньше, причём не только ради нужд диагностики, а и для обеспечения динамической устойчивости образовательного процесса.

Изысканный пример педагогической коррекции в духе мягкого рефлексивного управления из недавнего прошлого находим в пособии Г. В. Дорофеева, М. К. Потапова и Н. Х. Розова [13]. Решение задачи 1 на странице 544 авторы описали три раза. Сначала привели решение одного из абитуриентов, содержащее изъяны, затем его повторили ещё раз, но с исправлением ошибок, после этого было дано краткое и точное решение. Характерно, что объём ошибочных мест по сравнению с верными рассуждениями в решении абитуриента был невелик, то есть требовалась некоторая доводка содержательных рассуждений, близких к необходимому. Поэтому цель этого вмешательства в рассуждения учащихся состояла не в формировании мыслительной способности как таковой, а в укреплении только одной её грани – внимания.

Действенность такого подхода, реализованного при помощи фиксированного текста пособия, была обусловлена высоким социальным статусом высшего образования и остротой конкуренции между абитуриентами на вступительных экзаменах, которые, что существенно, проходили в устной и письменной форме и требовали обоснований утверждений и решений. Эта внешняя поддержка неформального изучения математики теперь ослаблена. Достаточно упомянуть широкое распространение тестовых форм итогового контроля, в которых качество рассуждений учащегося уже не подвергается тщательной проверке. По этой причине для предотвращения катастрофических последствий от широкого распространения формального подхода к обучению математике и другим предметным областям особой заботой педагогов должно стать развитие мыслительных способностей учащихся в учебном процессе.

Поддержка математического образования снижается и со стороны социальных факторов. Производительные силы в современном мире поднялись на такой уровень, который позволяет многим людям

предаваться иждивенческим настроениям и ожиданиям, они же требуют от системы образования достижения новых высот. В условиях таких контрастов выбор учащегося в пользу активного изучения трудных предметов требует дополнительной педагогической поддержки.

Укрепление личностной составляющей образовательного процесса крайне необходимо также из-за глубоких трансформаций информационного пространства культуры, связанных с постоянным сжатием информации, сопутствующим её стремительному росту. Настроении математического знания они сказываются следующим образом. При всей важности для математики связей между фактами постоянная смена поколений вынуждает разделять сформировавшиеся цепи рассуждений на участки, которые могут быть усвоены за ограниченное время. Если какой-либо участок повторяется, то обоснования в нём опускают и оставляют только формулировку утверждений, что и ведёт к сокращению описания всей цепи. В результате многократного применения этого оператора сжатия структура математического знания становится похожей на фрактал – геометрическую фигуру, в которой один и тот же фрагмент повторяется при каждом уменьшении масштаба. Появление столь большого числа мест, препятствующих осмыслению материала, создаёт угрозу перехода к его формальному изучению, в то же время, для развития мышления с целью противодействия данной угрозе специально создавать проблемные ситуации не нужно, они присутствуют почти везде. Этот ресурс как раз и подразумевается в упомянутом ранее методе дробления шага доказательств.

Отдельного обсуждения заслуживают понятия высокого уровня абстрактности, число которых в информационном пространстве постоянно растёт. Их самостоятельное «распредмечивание» учащемуся недоступно, в этом месте его мысль останавливается. В данной ситуации педагогу нужно делать нравственный выбор и решиться идти на помощь учащемуся, не считаясь с затратами времени и сил. Благоприятствует такому выбору тот факт, что все шаги на пути к рассматриваемой понятийной вершине являются вынужденными, так что сама эта траектория служит хорошим ориентиром и для педагога, и для учащегося в их совместной деятельности. Стратегия управления образовательным процессом в окрестности таких понятий описана в статье [14].

Имеющийся опыт применения этого плана действий на всех ступенях образования от дошкольной [15] до высшей [12] показывает,

что время, затраченное на корректирующее мероприятие, удаётся наверстать с запасом, а формируемые личностные качества учащегося, включая развитие мышления и речи, сказываются очень долго. Причина таких эффектов очевидна: сингулярности в пространстве информации создают учащемуся особые трудности, для их преодоления нужна особая мобилизация мышления и сил, а она в случае успеха способствует личностному развитию.

В силу того, что в таких точках информационного пространства сконцентрированы не только проблемы, но и немалые резервы совершенствования образования, имеет смысл говорить также о локальных и даже о микролокальных аспектах развивающего образования. Они описаны в статье [16].

Учитывая остроту проблем, требующих проведения корректирующих мероприятий, можно утверждать, что переход от одного шага к другому на траектории коррекции возможен только при опоре на обратную связь. В этом смысле диагностика мышления оказывается реально встроенной в совместную деятельность педагога и учащегося. Но нацелена она должна быть не на финишную оценку уровня развития мышления, что в полной мере и невозможно, а на проектирование следующих шагов коррекции. Поэтому анализ и обеспечение развития мышления учащегося целесообразно ставить в зависимость не от прогресса в разработке диагностики мыслительных процессов как таковой, а от новаций в системе текущего контроля, которые призваны помочь развитию мышления [17].

Разумеется, когда благодаря усилиям специалистов учащиеся будут выведены из-под угнетающего давления косного слоя культуры, когда в организации образовательного процесса будет восстановлен необходимый баланс между его личностной и содержательной составляющими, наконец, когда удастся обеспечить достаточно высокий уровень развития мышления учащегося, тогда эксперименты с тестовыми способами диагностики мышления и его развития перестанут быть опасными для судеб учащихся и могут быть продолжены.

Обоснованная выше принципиальная неразрешимость методологических проблем диагностики мышления не означает, что этим направлением исследований нельзя заниматься. Однако стоит иметь в виду высказывание И. Канта о теориях, заявляющих претензию на абсолютно полный синтез, на «безусловное» значение своих утверждений: «Рассудок, сознающий свои законные права и не старающийся залететь в «трансцендентные» (запредельные для него) сферы, всегда будет стремиться к «полному синтезу», но никогда не позволит

себе утверждать, что он такого синтеза уже достиг. Он будет скромнее» [18, с. 97].

В качестве ещё одного замечания к введённому нами противопоставлению теоретического и практического подходов к диагностике мышления сошлёмся на тезисы К. Маркса о Фейербахе, где он пишет: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его». Диагностика, нацеленная на развитие индивида и его мышления, не будет опасной и сможет развиваться намного успешнее, чем до сих пор.

Библиографические ссылки

1. 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.

2. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М. : Когито-Центр ; Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1997. 432 с.

3. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (Опыт феноменологического исследования) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1994. № 2. С. 3–13.

4. Грэхэм Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М. : Политиздат, 1991. 480 с.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.

6. Ермаков В. Г. Топология субъекта и проблемы контроля в сфере образования // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 3–20.

7. Клейн Ф. Лекции о развитии математики в XIX столетии : в 2 т. Т. 1. М. : Наука, 1989. 456 с.

8. Ермаков В. Г. Связь обучения и развития, проблемы её моделирования и философия незамкнутости // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Красноярск, 08 дек. 2016 г.) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева Красноярск, 2017. С. 40–50.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1974. 304 с.

10. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М. : МЦНМО, 2001. 128 с.

11. Евграфов М. А. Ряды и интегральные представления // Современные проблемы математики. Фундаментальные направления. Т. 13. (Итоги науки и техники ВИНТИ АН СССР). М., 1986. С. 5–92.

12. Ермаков В. Г. Формирование самодеятельности студентов средствами контроля // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2018. № 2 (107). С. 18–23.

13. Дорофеев Г. В., Потапов М. К., Розов Н. Х. Пособие по математике для поступающих в вузы (избранные вопросы элементарной математики). М. : Наука, 1976. 638 с.

14. Ермаков В. Г. Топология информационного пространства культуры и проблема устойчивости образовательных процессов // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета : науч. журн. Вып. 1: Педагогика и психология. Усть-Каменогорск, 2019. С. 24–33.

15. Ермаков В. Г. Педагогические инновации и развивающее образование // Адукацыя і выхаванне. 2006. № 1. С. 54–61.

16. Ермаков В. Г. Микролокальные аспекты развивающего обучения как основа межпредметного взаимодействия при подготовке учителя // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2021. № 2 (125). С. 18–24.

17. Ермаков В. Г. Методы развития мышления учащихся средствами текущего контроля // Философия Э. В. Ильенкова и современная психология : сб. науч. тр. / под общ. ред. д-ра филос. наук Г. В. Лобастова, д-ра филос. наук Е. В. Мареевой, д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2018. С. 272–285.

18. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. М. : Политиздат, 1968. 319 с.

1.5. О ГЕНЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

С. Р. Когаловский

Ф. Клейн, А. Пуанкаре и другие выдающиеся математики и педагоги конца XIX – первой половины XX века провозглашали, что преподавание математики должно идти по тому же пути, по которому человечество, начиная со своего первобытного состояния, дошло до вершин современного знания.

Генетический подход к обучению основывается на приобщении учащихся к знаниям посредством постижения исторических процессов восхождения к ним. По сути, этот подход основывается на принципе культурного развития, подобном биогенетическому закону Э. Геккеля: культурный онтогенез должен повторять культурный филогенез. Его не менее естественно называть филогенетическим подходом. Мы будем использовать это его название.

«Голой результат без пути к нему ведущего есть труп» – говорил Гегель. «Научная истина, отделенная от пути, на котором она была обретена, превращается в словесную шелуху» – писал Э. В. Ильенков [1, с. 17]. Марксистская диалектика учит, что всякое явление может быть правильно познано лишь в его историческом развитии, что нельзя понять результата исторического развития, не уяснив пути развития, приведшего к нему. Эти аргументы кричат о необходимости филогенетического подхода.

* * *

Прежде всего, подвергнем анализу названные аргументы.

Укоренившийся научный результат предстает обычно не как продукт исторического генезиса, а в актуализированной форме. И это отнюдь не превращает его в «словесную шелуху». Актуализированная форма несет более значимое «оправдание» этого результата, чем путь, на котором он был обретен. Исторический путь восхождения к нему является лишь одним из многих возможных и, как правило, не самым эффективным. Но намного более существенно то, что место и роль научного результата в развивающейся системе знаний могут претерпевать существенные изменения.

Нередко отделение научного результата и от пути, на котором он был обретен, и от контекстов, в которых он обычно рассматривается, способствует раскрытию стоящих за ним более значимых истин. Так, довольно очевидно, что средняя скорость (плавного, без рывков)

движения материальной точки на временном отрезке совпадает с его мгновенной скоростью в некоторый внутренний момент этого отрезка. Надконтекстная форма этого положения предстает как теорема Лагранжа о конечных приращениях, несущая широко действующий эффективный метод исследования функций. Математическое моделирование, например, физического процесса основывается на надконтекстном его рассмотрении, что несет постижение его скрытых свойств. Надконтекстность рассмотрений, абстрагирование от природы исследуемых объектов, обращенность к их «формам» и к «формам» их отношений с теми или иными объектами характерны для математической деятельности. Они отвечают природе математики. Их роль в «непостижимой» эффективности математики далеко не вторична.

«Голый результат без пути к нему ведущего есть труп» — этот тезис Гегеля естественно понимать так: голый результат без пути, ведущего к его освоению, есть труп. В рамках образовательной системы путь, ведущий к освоению результата, — это путь обучения, несущего развитие способности мыслить. Он существенно иной, чем исторический путь обретения этого результата. Это идеальный путь, создаваемый для обучения.

Но не больше ли правды в тезисе «Результат без путей, от него ведущих, есть труп», выражающем осознание продуктивности научного результата, его ценности, в частности, эвристической ценности, чем в знании того, как именно он был получен?

Конечно, еще больше правды в следующем тезисе: роль и значение научного результата определяются его местом в системе научных знаний, его связями в ней; голый результат без его связей есть труп. (Возможно ли сколь-нибудь эффективное воплощение в обучении филогенетического подхода вне следования этой правде, но едва ли осуществимого, прежде всего, в силу ограниченности временных ресурсов?)

Но и в этой правде не вся правда. «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда...» — игнорирование этой правды чревато опасностью впадения в мертвый схематизм, превращающий исследуемую живую научную истину в «словесную шелуху». «...И тогда мертвый хватает живого, не дает ему идти вперед по пути науки, по пути истины. Истина мертвая становится врагом истины живой, развивающейся» ([1, с. 17]). Но следование этой правде делает филогенетический подход к обучению еще труднее воплотимым.

Действительно ли нельзя понять результат исторического развития, не уяснив пути развития, приведшего к нему? Всякий ли объект

научного исследования должен рассматриваться как результат исторического развития, а не в своей актуальности, в своей «самости»? Только ли будучи изучаемым в этом качестве он может быть освоен в своей актуальной роли? Авиация сыграла огромную роль в деле создания удовлетворительных географических карт. Необходимо ли в силу этого изучение истории авиации для того, чтобы научиться пользоваться географическими картами?

С другой стороны, едва ли возможно постигнуть, например, достижения античной математики без постижения исторического генезиса античной философии, более того, без постижения исторического генезиса античной культуры как целого. Но последнее существенно более эффективно на базе современного среднего образования, чем посредством филогенетического подхода.

Культурная среда, в которой воспитывается современный школьник, приводит к более раннему его приобщению ко многим сегодняшним представлениям, понятиям, механизмам мышления, чем к таковым, относящимся, к прошлому, которые ему предстояло бы изучать в школе при филогенетическом подходе к обучению. При таком подходе он был бы в ином положении, чем учащиеся из этого прошлого. Эта более ранняя приобщенность рождала бы в нем иные связи изучаемых понятий, делало бы логику их освоения существенно иной, чем у учащихся прошлого и чем логика исторических процессов восхождений к этим понятиям. Это несло бы иной уровень их освоения, иной уровень и иные направления когнитивного развития, чем у учащихся прошлого. Далеко не последнюю роль в этом играло бы отличие его мировосприятия от мировосприятия учащихся (этого) прошлого.

Не говорит ли это о неизбежности существенного влияния апостериорного начала на изучение достижений прошлого? Не говорит ли все это и о продуктивности апостериорного подхода к их освоению, то есть такого, который был бы не первичным приобщением к ним посредством постижения приведших к ним исторических процессов, то есть посредством филогенетического подхода (с его «опоздавшими» рефлексированиями), а углублением понимания их места и роли в историческом генезисе науки, углублением понимания исторического генезиса ее оснований на базе современного среднего образования?

При всем ускорении развития социума, сопровождающемся нарастанием его сложности, лавинообразным нарастанием знаний, генезис культуры, или культурный филогенез, подготавливает возможно-

сти для полнокровной социализации новых поколений в изменяющихся условиях. Он порождает изменение траектории культурного онтогенеза, изменение его логики. И чем дальше он уходит, тем большее несет расхождение с его логикой логики культурного онтогенеза, а с ним возможности более далеко идущего развития личности [2, с. 316–317]. Это говорит о том, что принцип культурного развития, подобный закону Геккеля, ложен.

Чем дальше уходит культурный филогенез, тем в большей степени логическое, то есть познанные соотношения, законы, связи и взаимодействия сторон культуры, приведенные в научную систему и ставшие новыми орудиями исследовательской деятельности, расходятся с ее историческим, то есть с процессами ее развития, которые вели к этому ее состоянию, с тем духом, с теми средствами, с теми движущими силами, которые рождали и направляли эти процессы.

Становясь достоянием логического, познаваемые и создаваемые метапредметные планы, «стоящие» над самими историческими процессами развития культуры, превращаются в новые ее орудия и «средства производства» таких орудий. И это несет преобразования исторического, и не только в том смысле, что изменяет направления и сам характер последующего его развития, но и в том, что преобразует видение прошлого и погружает его достижения в новую систему знаний.

Становясь компонентом исторического, логическое выступает как его движущая сила и как источник его преобразования. Особенно зримо это проявляет процесс развития математики как интеллектуальной инженерии.

* * *

Насколько возможно эффективное использование филогенетического подхода? Уже из сказанного выше видна сложность следования этому подходу как в вузе, так и в общеобразовательной школе. Сколь-нибудь системно он воплощался разве лишь в преподавании предметов исторического характера. Могло ли быть иначе, если для приобщения школьников, например, к достижениям только античной математики едва ли хватило бы временных ресурсов, которыми располагает весь сегодняшний школьный курс математики? Может ли быть иначе, если исторический процесс развития науки, искусства, культуры в целом сопровождается «мутациями», «фуркациями» (относящимися и к предметным и к методологическим планам), появлением и развитием тупиковых его линий? Поэтому филогенетический

подход воплощается разве лишь в «очищенной», схематизированной форме. Но это отнюдь не устраняет трудностей его использования, порожаемых тем, что следование этому подходу – это движение вперед с обращенным назад лицом, такое, что как его траектория, так и его форма и формы представления изучаемых научных результатов находят оправдание не в исследуемых ситуациях, а в конечной цели обучения.

«То, что исторически выступает последним, ... является логически первым» – говорил Гегель. «То, что является первым в порядке сознания, будет последним в рефлексивном анализе, потому что субъект осознает результаты умственных построений до того, как они постигаются внутренними механизмами. Подумайте, например, о запоздалом введении Кантором операции приведения элементов во взаимно однозначное соответствие, которая является одной из главных операций у ребенка и дикаря» (Ж. Пиаже [3 с. 12–13]). То, что исторический процесс развития науки сопровождается преобразованиями системы научных знаний, отнюдь не облегчает использование филогенетического подхода.

История математики пронизана прорывами к новым формам (и уровням) поисково-исследовательской деятельности, сопровождающимися превращениями ее внутренних форм. Особенно зримо это проявляется в современной математике. Уходя от своих начальных объектов посредством моделирований, посредством многоступенчатых превращений и самих этих объектов, и способов их рассмотрения, развивающаяся математическая деятельность приходит к их «сущностям» как к творческим продуктам, выявляя и развивая их в форме эффективных механизмов метапредметной деятельности, а тем самым в форме эффективных орудий поисково-исследовательской деятельности. Рождение таких орудий приводит к превращению начального объекта изучения в содержательную почву, движущую силу и средство апробации и развития несомого ею метода. Оно приводит к «очищению» математической деятельности, состоящему в отрыве этой формы от той почвы, на которой она рождена, и тем самым к достижению ее «самостояния», к выявлению в ней «истинного» предмета изучения.

Теоретический подход к исследуемому полю математической деятельности начинается с формирования предмета исследования. Таковым становится модель этого поля как объекта исследования. Предмет исследования как «очищенная», как идеальная, как продуктивная форма представления его объекта, «скрывающая» «фактический»

характер объекта, «уводя» от него, «скрывая» его «собственные отношения и их прямую взаимосвязь косвенными выражениями» (М. К. Мамардашвили [4, с. 270]), тем самым несет созидание его «сущности».

Процесс формирования и развития предмета математического исследования выступает как метод рождения превращенной формы и ее исследования, раскрывающего предмет исследования вместе с его системой связей не просто как форму «проявления существенных отношений» [там же], но как сами «существенные отношения».

Все это относится не только к историческим процессам формирования и развития математических теорий, но и к процессам восхождения к ведущим понятиям школьного курса математики и их развития.

Определения научных понятий «скрывают» исторические процессы их формирования, освоения и развития, а тем самым «скрывают» их «сущности». При прямом приобщении учащихся к такому понятию, то есть приобщении, начинающемся с обращения к его определению, понятие «вырывается из его естественной связи, берётся в застывшем, статическом виде, вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно ... рождается и живёт» (Л. С. Выготский [5, с. 189]). Поэтому «прямое обучение понятиям ... оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным» [там же]. Но едва ли приобщению учащихся к таким понятиям больше способствует «очищенная» форма филогенетического подхода, не несущая погружения учащихся в поисково-исследовательскую деятельность, являющуюся стержневым началом этих процессов. «Очищенная», схематическая форма представления исследуемых ситуаций не несет погружения учащихся в их конкретность и потому не несет понимания ими того, почему исторический процесс развития математики шел в том, а не ином направлении, почему продукты этого процесса обретали ту, а не иную форму. Она не помогает постижению сущностей таких понятий. В особой степени это относится к фундаментальным математическим понятиям как являющимся не только орудиями поисково-исследовательской деятельности, но и «средствами производства» таких орудий и носителями стратегий поисково-исследовательской деятельности.

Явление всякого высокого произведения искусства, всякого значимого математического результата, всякого научного открытия не объяснимо его предысторией в силу его агенетичности как творческого продукта (в смысле А. Ф. Лосева). Его рождение не предопределяется логикой «пренатального» процесса и происходит как смысловой скачок. Филогенетический подход не снимает рождаемой этим труд-

ности его воплощения: «Дело здесь ... в несводимости творческого продукта к каким-нибудь другим продуктам, ... в его самодовлеющей значимости» (А. Ф. Лосев) [6]. При филогенетическом подходе так дело обстоит при обращении ко всякому новому для учащихся понятию. А значит, достижение целей, ставящихся перед филогенетическим подходом к обучению, весьма проблематично.

Сказанное выше говорит и о трудностях локального использования филогенетического подхода.

* * *

Но что же оправдывает использование филогенетического подхода, несмотря на трудности его эффективной реализации?

Филогенетический подход характеризуется такими взаимодействиями логического с историческим, при которых способ восхождения к логическому находится «в подчинении» у исторического и потому возможности освоения логического существенно ограничиваются. Он не может не вести к такому выстраиванию тактик внимания учащихся, при котором направленность на прошлое ущемляет направленность на настоящее и будущее. Он не может не вести к ущемлению места и роли работы по освоению необходимых приемов и методов, по освоению и развитию универсальных учебных действий, по когнитивному развитию учащихся. Все это говорит о том, что средство обучения, характеризующее этот подход, его стратегию, само рождает трудно преодолимые или даже непреодолимые сложности. Все это говорит о том, что филогенетический подход к обучению, стержнем которого является филогенетический план, не жизнеспособен.

Научные знания как продукты развивающегося логического представляют результаты преобразований исторического, результаты «очистки» понятий, метапонятий, установок, технологий, ценностей и т. д. от тех его продуктов, которые отработали как «строительные леса». Отсюда ясно, что отказ от филогенетического подхода к обучению не несет какого-либо ущерба в знаниях учащихся и средствах формирования тех или иных необходимых сегодня когнитивных способностей.

Не историческое само по себе должно быть предметом обучения математике, физике и т. д. Таким предметом должно быть логическое (точнее говоря, его часть, отвечающая целям образования). Да, логическое не осваиваемо «вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно ... рождается и живёт» (Л. С. Выготский). Но эти процессы должно понимать как то «историческое», которое

относится к онтогенетическому плану. Оно формируется в целях обучения как средство, как путь обучения, как процесс, направляемый на освоение логического. (В такое «историческое» естественно включать любое содержание, могущее успешно служить его целям). Оно проектируется и реализуется как история восхождения учащихся к логическому. Это «историческое», задаваемое логическим, подчиненное ему и законам психологии познания. Трудности, рождаемые филогенетическим подходом, присущими ему взаимодействиями логического и исторического, рождающими и психологические сложности, снимаются подходами, характеризуемыми теми или иными вариантами такого «исторического». Такие подходы к обучению естественно называть онтогенетически направленными. Преимущественно таковы бытующие подходы к обучению.

Здесь нелишне особо отметить, что и для обучения таким предметам, которые относятся к тем или иным историческим процессам, необходимы онтогенетически направленные подходы как соотносящиеся с когнитивным планом, с законами психологии познания, с необходимостью формирования у учащихся тех или иных психологических и интеллектуальных механизмов.

Отказ от филогенетического подхода к обучению, обращенность к онтогенетически направленному подходу не только не есть отказ от направленности на когнитивное развитие учащихся как цели творцов филогенетического подхода, «скрывавшейся» за идеей самого этого подхода, но открывает возможность прямого следования этой цели, становящегося эффективным благодаря использованию отвечающих ей стратегических и тактических средств.

Говоря фигурально, филогенетический подход – это правда в ложном воплощении. Заметим к тому же, что, как уже было сказано, при его использовании исторический генезис рассматриваемых идей, понятий, методов обычно представляется в «очищенном» виде, то есть используется его модель, отвечающая целям обучения. В результате филогенетический подход превращается в ущемленный вариант онтогенетически направленного подхода.

Ценность приобщения учащихся к историческому генезису знаний несомненна. Но апостериорные пути приобщения к ним более продуктивны, чем путь, несомый филогенетическим подходом. К тому же они снимают трудности, которые этот подход не может не породить и не может снимать. Будучи апостериорными, такие пути открывают возможность намного более полнокровного постижения исторического генезиса оснований научных знаний.

* * *

Двойственным филогенетическому подходу к обучению является «логический» подход, состоящий в «отрыве» логического от исторического, в его «самостоянии». Это подход, основанный на следовании «внешней» логике, то есть логике следования исторически сложившейся организации логического как логике организации «завершенных» теорий. «Логический» подход не проясняет направления исследований рассматриваемых понятий. И потому строгость их определений становится для учащихся беспочвенной строгостью. Она не рождает у них испытывания ее необходимости и продуктивности. Она не рождается содержательной стороной дела, деятельностью истоками этих понятий и не пребывает в постоянном и активном взаимодействии с ними и потому остается безыдейной и бесплодной. При «логическом» подходе оправдание вводимых понятий и направлений их исследования приходит к учащимся в лучшем случае задним числом, а это отнюдь не способствует освоению и развитию ими стратегий поисково-исследовательской деятельности.

Для приверженцев «логического» подхода форма изложения «Начал» Евклида является образцом построения учебного курса математики. Но «Начала» – это итог длительного процесса развития математики, логика организации которого как итога скрывает этот процесс, его «нелогичность», скрывает выдающиеся образцы творческих прорывов, скрывает истинную значимость, «завершающий» характер понятий, которые при такой форме изложения выступают как начальные [7, с. 195].

Для приверженцев «логического» подхода математика – это логика. При этом под логикой они понимают формальную логику. Настолько же проявлением односторонности является противопоставление формальной логике логики диалектической. Это противопоставление целого его необходимой части. Это противопоставление неклассической рациональности классической рациональности, являющейся важной, необходимой, всепроникающей ее частью.

«Логический» подход к обучению математике не может не столкнуться, в частности, с едва ли преодолимыми в его рамках несомыми им же трудностями освоения учащимися евклидовой геометрии, строящейся на аксиоматической основе, с трудностями освоения ими понятия предела функции (в точке, в бесконечности). Истоком последних является, прежде всего, то, что определение понятия предела функции (в точке, в бесконечности) предстает как выражение «процессной» ситуации на «статическом» языке. Не меньшие трудно-

сти порождаются тем, что предваренная часть формулы языка узкого исчисления предикатов, выражающей это определение, характеризуется двумя переменными кванторов. А так как понятие предела вводится при «логическом» подходе к обучению предъявлением его определения, то высокий уровень формальной сложности определения становится и высоким уровнем сложности освоения самого этого понятия. Эта формула является таким выражением определения, которое зримо проявляет его логическую структуру. Она является выражением «анатомического» его прочтения. Но «анатомическое» прочтение не есть понимающее прочтение.

Здесь уместно заметить, что, вообще говоря, нет связи между уровнем формальной сложности определения понятия и уровнем его, понятия, содержательной сложности. Но уровень формальной сложности определения – это уровень сложности его прочтения. Так, запись определения понятия 106-элементного множества на языке узкого исчисления предикатов содержит больше 106 кванторов. Она состоит из нескольких миллионов знаков. Такое определение невозможно обозреть. Запись определения этого понятия на языке расширенного исчисления предикатов вполне обозрима. Ее прочтение ближе к естественной работе понимания содержания этого понятия за счет более радикальной работы механизмов синтеза, сопровождающейся свертыванием работы механизмов анализа, направленной на «внутренние» логические связи.

Как же достигнуть понимания строгого определения понятия предела, поднимающего над наивным пониманием предельного перехода и несущего понимание определяемого понятия предела, необходимого для превращения его в эффективное орудие поисково-исследовательской деятельности и средство обоснования ее результатов? Как должен строиться направленный на эту цель процесс «вхождения» в определение, процесс его «анатомирования»?

Но действительно ли к этой цели ведет процесс «анатомирования» определения, процесс, ведущий от формального к содержательному, от модели объекта к самому объекту? Природосообразным и продуктивным является иной путь. Это путь распрямления определения через его воссоздание и опредмечивание. Но это иной путь, чем воспроизводящий путь исторический. Это путь, который строится как согласующийся с наличествующими когнитивными возможностями учащихся и ведущий к их развитию (см., например, [8, глава 11], [9, глава 7]). Он строится как такое «историческое», которое направлено на освоение заданного логического. На таком пути освоения

понятия его определение выступает не как начало, а как итог. Ведь то, что «исторически выступает последним», должно быть освоено для того, чтобы стать «логически первым».

Итак, присущее «логическому» подходу «прямое обучение понятиям» не может не быть «фактически невозможным и педагогически бесплодным».

Ни филогенетический, ни тем более «логический» подход к обучению не несет в себе такого характера взаимодействий логического с историческим, который способствовал бы эффективному освоению учащимися входящих в школьную/ вузовскую программу исторических достижений науки, исторических достижений культуры. Эти подходы не жизнеспособны.

* * *

Принцип культурного развития, стоящий за онтогенетически направленными подходами, состоит в следующем: культурный онтогенез проектируется и воплощается как направленный на освоение таких продуктов культурного филогенеза, которые несут нарастание потенции интеллектуального и личностного развития учащихся и тем подготавливают их к полнокровной самореализации в интенсивно развивающемся социуме.

Онтогенетически направленный подход открывает возможность осуществления таких «переходов в новый, высший план мысли» (Л. С. Выготский), которые осуществлялись бы учащимися как активными субъектами учебного процесса. Он отторгает приобщение учащихся к понятиям, к знаниям, необходимым с точки зрения логики изложения завершенной теории, но еще не обретшим в их глазах содержательных оснований, оправданий своего бытования [2, с. 315]. Он открывает возможность выстраивания такого процесса обучения, при котором подлежащие изучению знания представляли бы не как явления («извне»), такому, при котором осуществлялось бы восхождение к этим знаниям от наличествующих и формируемых в процессах восхождения представлений учащихся и учащиеся являлись активными участниками таких восхождений, венчающихся «открытием» этих знаний. Более того, онтогенетически направленный подход открывает возможность такого выстраивания процесса обучения, при котором учащиеся становились бы «открывателями» значимых постановок задач, поиск решения которых вел бы их к «открытию» этих знаний. Таким образом, онтогенетически направленный подход открывает возможность такого приобщения учащихся к новым знаниям,

которое происходило бы не посредством осуществления «извне» пристрастий к наличествующим их знаниям, а посредством прорывов «изнутри» [там же].

Заметим, что переход от житейского понятия к научному понимается Л. С. Выготским «как преодоление натуральной формы. Это не эволюционный процесс, а сдвиг и скачок, в котором натуральная и культурная (реальная и идеальная) формы вступают в конфликты и коллизии» (Б. Д. Эльконин [10, с. 11]). В результате научное понятие предстаёт как противостоящее житейскому, культурная (идеальная) форма – как противостоящая натуральной (реальной). Это переход, осуществляемый прямым введением научного понятия. При таком переходе научное понятие вырывается из его естественной связи уже тем, что оно привносится. Вследствие этого затрудняется освоение «нового и высшего плана мысли» как нового и высшего. Конечно, переход от житейского понятия к научному не может не быть «не эволюционным процессом, а сдвигом и скачком». Но он может и должен быть сдвигом и скачком, совершаемыми не «извне», а «изнутри» и потому не рождающим конфликт между освоенной и новой формами мышления, между реальной и идеальной его формами. Идеальное в процессах формирования научных понятий, сопровождающихся такими переходами, будет представлять не как пред-существующее, а как формируемое процессом развития реального, как один из многих возможных вариантов такого рода идеального.

Онтогенетически направленный подход предполагает конструирование моделей такого учебного процесса, который следовал бы логике процессов развития когнитивных механизмов учащихся, функционирующих в поисково-исследовательской деятельности. Он не только открывает перед преподавателем широкие возможности для разномасштабной творческой деятельности, но и делает ее необходимой.

Сложность задачи развивающего обучения математике в старшей школе и вузе не в последнюю очередь состоит в сложности средств освоения ведущих математических понятий как носителей полифункциональных ролей и в том, что эти понятия являются продуктами многоступенчатых преобразований их истоков, несущих преобразования использующей их математической деятельности. «Ядром» этой задачи является разработка моделей процессов восхождения от наивных представлений, от протопонятий, от «житейских» понятий к строгим понятиям как перехода «в новые и высшие планы мысли», как процессов, несущих приобщение учащихся к метапредметным

знаниям не только на базе их приобщения к «предметным» знаниям (ср. [11]), но и как к необходимому и продуктивному средству освоения ведущих математических понятий, как к продуктивному средству освоения предметных знаний и развития способностей к поисково-исследовательской деятельности.

Процессы формирования и освоения ведущих математических понятий (включающие формирование необходимых для этого функциональных органов) должны вести учащихся к освоению направлений и форм математической деятельности, представляемых этими понятиями. Они должны выстраиваться как процессы формирования, освоения и развития эффективных стратегических орудий математической деятельности, являющихся и «средствами производства» таких орудий.

Онтогенетически направленный подход уводит обучение математике от непродуктивного пути, на который толкает филогенетический подход. Но располагает ли он средствами, позволяющими реализовать открываемые им возможности? И несет ли он преодоление трудностей, с которыми на протяжении многих лет сталкивается обучение математике в средней школе? Только принадлежность подхода к обучению к классу онтологически направленных подходов этим еще не обеспечивает. Ведь дело не просто и не только в следовании идее развития в онтогенетическом направлении, а в тех способах и формах следования этой идее, которые делают процесс обучения процессом развития мышления учащихся, сопровождающимся многоступенными преобразованиями, процессом развития их способностей к разнообразным формам и способам поисково-исследовательской деятельности, процессом развития метакогнитивного опыта в смысле [12] и наращивания потенциала его развития. Для этого требуются более основательное, более многостороннее соображение методов обучения с когнитивной природой математических понятий и более глубокое постижение особенностей работы психологических механизмов, участвующих в сложных формах учебной математической деятельности.

* * *

Современное образование в лучшем случае обеспечивает освоение уже готовых знаний, но не порождение их и не проектирование новых способов их употребления (см., в частности, [13, с 417]), тогда как «в развивающейся культурной ситуации ценности технократии постепенно заменяются ценностями научного производства знаний. По мере своего изживания технократическое мировоззрение включается

в более широкий горизонт социального кредо общества: полагание на способность человеческого ума создавать инструментально новое духовной природы как для социотехнического „конструирования“ общества, так и для производства парадигм его ментальной жизни. Новая социокультурная функция знания преобразует „механический“ стиль жизни в когнитивно центрированный так, что человек начинает относиться к миру ... как к изменчивому новому, требующему поисковых способов мышления. Такое положение дел формирует научно-исследовательский тип социализации... Культурный стержень новой формации – когнитивная компетентность человека в создании духовно-материальной структуры общества... » [14]. Отвечающее этому образованию должно нести развитие способностей «переступать границы (пределы) непосредственного и двигаться в рамках более отдаленных временных, пространственных, семантических и смысловых расстояний» [12, с. 88]. Для того чтобы обучение математике отвечало этой задаче, освоение ведущих строгих математических понятий должно быть освоением их как носителей следующих функций:

- быть орудиями поисково-исследовательской деятельности и «средствами производства» таких орудий,
а значит,
- быть носителями метапредметных знаний и продуктивных взаимодействий предметных и метапредметных знаний,
а значит,
- быть и стратегическими и тактическими орудиями математической деятельности, несущими в себе потенцию «само»-развития,
а значит, и
- быть носителями методов решения широкого круга задач и средств их обоснования;
- быть средствами системной организации знаний;
- быть средствами развития дальновидения и дальнодействия мышления,
а значит,
- быть средствами развития ориентировки и метаориентировки;
- быть средствами развития способностей к получению новых знаний.

Этот комплекс функций должен направлять обучение на освоение математической деятельности как сложного, многомерного и многоуровневого развивающегося целого. Уровень развития исследовательских качеств учащихся, достигаемый таким обучением, представляется необходимым сегодня и еще более необходимым завтра.

Всем этим оправдывается понимание центральной задачи обучения математике как задачи способствования освоению учащимися ведущих математических понятий (изучаемого курса) как носителей всех названных выше функций, а тем самым и как орудий развивающегося освоения поисково-исследовательской деятельности, как орудий освоения и развития теоретического мышления, понимаемого как активное взаимодействие и развитие разных, и «высших» и «низших», уровней и форм мышления, при котором мышление метапредметного уровня выполняет направляющую роль.

Следование этой задаче не может не предполагать реализации тех названных выше возможностей, которые открывает онтогенетически направленный подход. Ее решение обеспечивается следованием приводимым положениям.

– «Раскрепощение» субъективности учащихся открывает возможность ее направляемого развития, становящегося саморазвитием учащихся как активных субъектов учебной деятельности.

– Участие в учебной деятельности, на всем ее протяжении, наивных, «низших» форм мышления и их продуктов как неотъемлемых компонентов теоретического мышления, их развивающиеся взаимодействия с «высшими» формами мышления способствуют его полнокровному функционированию и развитию.

– Освоение ведущего математического понятия требует методов, сообразующихся с его природой, с тем множеством ролей, которые оно играет в математической деятельности. Формы представления такого понятия, его дух, характер его функционирования существенно привязаны не к тем или иным единичным ситуациям, а к представляющей его (и представляемой им) развитой теории как к целому. А значит, освоение такого понятия, осознание его существа, его ролей, характера его использования, значимых направлений его развития возможно только в контексте освоения этой теории, вместе с этой теорией, сплавленной с практикой использования ее результатов, вместе с постижением логики ее развертывания.

– Процессы освоения ведущих понятий осуществляются как процессы развития, сопровождающегося преобразованиями способов поисково-исследовательской деятельности, то есть коренными изменениями ее содержания, формы, направления и самих ее целей, преобразованиями ориентировочной деятельности, освоением новых механизмов понимания.

– Столкновения с пограничными ситуациями и осознание посредством этого необходимости восхождения к строгим понятиям –

это настолько же продуктивное, насколько и «природосообразное» средство математического и общего интеллектуального развития.

– Эффективный процесс освоения ведущего математического понятия – это процесс освоения метапредметного начала, заложенного и в нем, и в логике самого этого процесса.

Следование этим положениям является следованием Принципу от неразвитого целого к развиваемому и преобразуемому целому. (Несовершенная форма «к развиваемому» вместо совершенной «к развитому» выражает, что процесс освоения изучаемого целого продолжается на протяжении всего периода обучения. «К преобразуемому» выражает, что процесс освоения сопровождается коренными преобразованиями содержания и форм представления осваиваемого предмета, связанных с ними процедур, целей, стратегий, тактик внимания, ценностей).

Подход к обучению математике, следующий такому «логическому», которое отвечает центральной задаче обучения математике и такому «историческому», которое подчинено цели освоения этого «логического», – это не просто онтогенетически направленный подход. Он несет далеко идущее развитие поисково-исследовательской деятельности учащихся, их общее интеллектуальное развитие, развитие способностей к математическому творчеству. Такой подход мы называем онтогенетическим подходом. При всем том, что термин «онтогенетический подход» широко используется разными авторами в разных смыслах, мы предпочли использовать его, так как он адекватно выражает существо этого подхода.

Онтогенетический подход к обучению математике представлен в монографиях [8; 9; 15] (см. также статью [8]). Он характеризуется целостной системой обучения, не просто снимающей названные выше трудности, но превращающей их в эффективные средства развивающего обучения. Общим методом приобщения учащихся к фундаментальным математическим понятиям в рамках этого подхода, не только снимающим трудности их освоения, но и превращающим их в развивающие средства, является использование феноменологической редукции, представляющей подобие феноменологической редукции в смысле Э. Гуссерля.

В рамках онтогенетического подхода обучение математике направлено на достижение и освоение строгости, но такое, при котором строгость не противостоит работе и достижениям обыденного, наивного мышления, не отторгает их, а наследует, развивает и преобразует и при этом продолжает подпитываться ими.

Возможности, несомые строгим понятием, не исчерпывают тот орудийный потенциал, который заложен в его истоках. Более того,

протопонятия, «наивные» формы мышления должны участвовать в учебной деятельности не только на начальных стадиях восхождений к строгим (ведущим) понятиям. Они должны в ней участвовать, развиваясь, на всем последующем ее протяжении как неотъемлемые компоненты (и как формы) теоретического мышления, обеспечивающие его полнокровное функционирование и развитие. Онтогенетический подход следует этому.

Строгая форма ведущих понятий несет возможность полнокровной их реализации и развития не в последнюю очередь с помощью их взаимодействий и с наивными формами мышления и с метапредметными планами. Онтогенетический подход реализует это.

При онтогенетическом подходе учебный процесс направлен не просто на развитие поисково-исследовательской деятельности учащихся, на освоение ее орудий, но и на формирование способностей ставить и решать метавопросы, являющиеся движущими силами развития стратегий их поисково-исследовательской деятельности.

История математики демонстрирует креативную роль формальной логики. И онтогенетический подход к обучению математике несет возможность ее раскрытия и реализации. Строгость, рождаемая в лоне эмпирического мировосприятия, открывает возможность полнокровного функционирования формальной логики. И именно формальная логика, которая якобы «признает лишь методы рассудочного мышления» (В. В. Давыдов), помогает раскрывать неожиданные для учащихся ситуации, не согласующиеся с их исходными представлениями. Она помогает раскрывать результаты преобразований исходных представлений в строгие понятия и результаты ею же рождаемых преобразований строгих понятий в эффективные и широко применимые орудия поисково-исследовательской деятельности и «средства производства» таких орудий в существенно преобразованном, в существенно расширенном «мире». Она помогает раскрывать результаты ею же рождаемых преобразований предметов и орудий эмпирического мышления в предметы и орудия теоретического мышления. Тем самым формальная логика служит и «проявителем» того, что за эмпирическим мышлением, работу которого венчает сформированное понятие, скрывается теоретическое мышление, «вскрывающее <ею же рождаемые> переходы, движение, развитие» (В. В. Давыдов). Формальная логика является необходимым средством формирования, освоения и развития ведущих математических понятий.

Говоря о преобразующей, о креативной роли формальной логики, конечно, важно иметь в виду и несомые ею возможности восхож-

дений к над- или вне-контекстным рассмотрением математического понятия, а посредством этого к поликонтекстным его рассмотрением, и средства логической семантики.

Таким образом, неверно, что формальная логика «признает лишь методы рассудочного мышления». Но верно то, что она «признает» рассудочное, или эмпирическое, мышление как продуктивную форму своего функционирования в качестве компонента теоретического мышления, несущего ту высочайшую креативность математической деятельности, которая заставляет говорить о непостижимой эффективности математики.

Онтогенетический подход к обучению математике противостоит филогенетическому и «логическому» подходам и в том, что он реализует и раскрывает учащимся креативную роль формальной логики, тогда как они препятствуют этому.

* * *

Как показывают классические исследования Н. А. Бернштейна, живое движение осуществляется в условиях большого числа «степеней свободы». Отсюда – сложность его описания. В несравненно большей степени это относится к работе механизмов мышления. Поэтому освоение тех или иных форм сколь-нибудь сложной интеллектуальной деятельности не должно предполагать их понимание: чем сложнее такая деятельность, тем меньше возможность рационального ее описания, выявления ее внутренней логики, представляющей продукт взаимодействия многих логик, и языки, формируемые с целью ее постижения, – это языки описания лишь ее «внешних» форм. Отсюда же ясно, что полностью детерминированный процесс обучения сколь-нибудь сложным формам интеллектуальной деятельности невозможен. В деле их освоения не может быть обучаемых, а могут быть только учащиеся... Отсюда – значимость проблемы разработки продуктивных стратегий учения [16].

Сказанное в особой степени относится к проблемам обучения математике. Освоение математической деятельности невозможно без формирования и развития гибких, могущих радикально перестраиваться координаций действий, без активизации и развития механизмов понимания и смыслопорождения, без активизации и развития механизмов синтеза. Оно не осуществимо без активной и многонаправленной деятельности самого субъекта учения [там же]. Обучение такой деятельности основывается, прежде всего, на продуктивных общих стратегиях обучения, несущих и возможность сообразования учащихся со своими индивидуальными ментальными особенностями.

Библиографические ссылки

1. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. Воронеж : Изд-во НПО «Модекс», 2002. 112 с.
2. Когаловский С. Р. О психологических механизмах продуктивного обучения математике // Архетип детства (науч.-худож. альманах). Иваново : Ивкиносервис, 2003. С. 315–357.
3. Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления // Преподавание математики. М. : Учпедгиз, 1960. С. 10–30.
4. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М. : Педагогика 1982. С. 5–361.
6. Лосев А. Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) // Контекст 1981. М. : Наука, 1982. С. 48–78.
7. Когаловский С. Р., Шмелева Е. А., Герасимова О. В. О развивающем обучении математике // Путь к понятию (от интуитивных представлений – к строгому понятию). Иваново : Ивановский областной институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, 1998. С. 192–205.
8. Когаловский С. Р. Поиски метода и методы поиска. Шуя : Шуйский гос. пед. ун-т, 2006. 368 с.
9. Когаловский С. Р. Онтогенетический подход к обучению школьников математике. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2018. 316 с.
10. Эльконин Б. Д. Психология развития. М. : Педагогика, 2007. 144 с.
11. Громько Н. В. Метапредмет «Знание» : учеб. пособие для учащихся старших классов. М. : Пушкинский институт, 2001. 544 с.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
13. Громько Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М. : МАРО, 1996. 546 с.
14. Карпов А. О. Современная теория научного образования: проблемы становления // Вопр. философии. 2010. № 5. С. 15–24.
15. Когаловский С. Р. Развивающее обучение математике как преобразующее обучение. Иваново : Иваново, 2010. 208 с.
16. Когаловский С. Р. О ведущих планах обучения математике // Педагогика. 2006. № 1. С. 39–48.

2. МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

2.1. МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: РАССУДОК ИЛИ РАЗУМ?

В. С. Возняк

Обращение к вопросам касательно именно мышления субъектов образовательного процесса предельно актуально, поскольку любые рассуждения об образовании, игнорирующие ум и его качество (степень развитости), так и останутся досужими разговорами, равно как и любые реформы-перестройки системы образования, не опирающиеся на сформированную культуру ума, обречены на оглушительные провалы. При этом речь надо вести именно о мышлении субъектов образования, поскольку нормальный педагогический процесс строится как непременно субъект-субъектные отношения. Значит, имеется в виду и мышление педагога, и формируемое мышление учащегося.

Обращение к вопросам касательно именно *мышления* субъектов образовательного процесса предельно актуально, поскольку любые рассуждения об образовании, игнорирующие **ум** и его **качество (степень развитости)**, так и останутся досужими разговорами, равно как и любые реформы-перестройки системы образования, не опирающиеся на **сформированную культуру ума**, обречены на оглушительные провалы. При этом речь надо вести именно о мышлении **субъектов** образования, поскольку нормальный педагогический процесс строится как непременно **субъект-субъектные** отношения. Значит, имеется в виду и мышление педагога, и формируемое мышление учащегося.

Традиционная педагогика основательно загрузила в *рассудочном мышлении*, именно на такой тип мышления ориентирована вся дидактика. Она иного мышления не знает и знать не хочет. Да и образовательное пространство сплошь строится сугубо по рассудочному типу.

Педагогический разум находится в состоянии глубочайшего летаргического сна. А, как известно, *сон разума* рождает чудовищ. Критически **чудовищное состояние** всей системы образования

(по крайней мере, в современной Украине) в результате системного *деформирования* (которое на публику, конечно же, называется «реформированием», «модернизацией», приближением к «европейским образцам» и т. п.) не просто удручает, но для бодрствующего сознания предельно обостряет проблему *соотношения рассудка и разума*: необходимо остановить, обуздать *экспансию* неуёмного *рассудка*, лишившегося остатков *былого ума*.

При аналитике сущности проблем современного образования, как бы это не представлялось неуместным некоторым современным представителям от «философии образования», очень важно привлекать испытанные в истории философии категории *«рассудок»* и *«разум»*. Различение *рассудка* и *разума* и как уровней, и как способов мышления является **необходимым**, равным образом как различение *цивилизации* и *культуры*, *морали* и *нравственности*, *социального* и *общественного*. Как свидетельствует опыт, отсутствие подобного различения неминуемо приводит к *редукции*, к подмене *высшего низшим*: и тогда разум отождествляется с рассудком, культура – с цивилизацией, нравственность – с моралью, а общественное – с просто социальным.

Основанием рассудочного уровня мышления является практика *приспособления* и *использования*. У разумного мышления основанием выступает практика творческого преобразования, внутри которой необходимо именно *распредмечивание*, а не использование, результатов предыдущей деятельности. У *рассудочного* и *разумного* мышления *совершенно различная оптика*, иные способы *видения* и раскрытия реальности. Предельным образом сие касается *аналитики* современного состояния как *педагогического* мышления, так и *педагогической* практики.

У В. Г. Белинского есть замечательная мысль: понимание различия между рассудком и разумом «должно быть краеугольным камнем в плане воспитания, и первая забота воспитателя должна состоять в том, чтобы не развивать в детях рассудка за счёт разума и даже обращать всё своё внимание только на развитие последнего, тем более что первый и без особенных усилий возьмёт своё» [1, с. 55]. Обратим внимание: без особых усилий *рассудок* всё равно «возьмёт своё», однако без наших сознательных *разумных* усилий по развитию собственно мышления у детей *рассудок* «возьмёт чужое»: у *рассудка* нет чувства различия своего и чужого, «взять своё» для него означает *покрыть собой всё*, заполнить все пустоты человеческой субъективности (а свято место пусто не бывает, – это мы виноваты, что в нас

есть «пустоты», то есть *неразвитые формы* человеческих сущностных сил). Сам по себе рассудок недостаточно рассудителен, чтобы *занять своё – необходимейшее* – место; его туда нужно *поставить* силой разума и удерживать «на поводке», каждый раз изменяя его длину в соответствии с *конкретной сутью конкретного дела*. В противном (действительно, очень противном) случае распоясавшийся рассудок вытеснит, заменит, заместит и замесит собой иные измерения нашей убогой самости, загонит самость в угол и сам станет «во главу угла», сам обретёт качества «самости», лишая нас всех человеческих качеств.

К сожалению, со времён Виссариона Белинского и по сей день различие рассудка и разума в процессе воспитания (даже *просто различие*, не говоря уже о *понимании* такого различия!) не только не стало «*краеугольным камнем*», но и вообще не фиксируется. Но вот нечувствительность теоретической и практической педагогики к различению рассудка и разума стала настоящим «*камнем преткновения*» для неё.

Разум как собственно *разум* (значит, диалектический) – не «отвлечённое мышление», это способность человека не «отвлекаться» от чувственной данности и не абстрагироваться от самого себя как чувственно-человеческого существа, а *вовлекаться* в отношение к этой данности как к «субъекту», как к *культуре*, двигаясь по её живое мере. *Разум вразумлённый* (значит – из-умлённый, восхищённый и одновременно – возмущённый системой непрерывного хищения разума у всех людей, оттого время от времени и вскипает) – есть способность строить свою активность не по мерке своей нужды, потребности, полезности, а по мерам самого безмерного, целого бытия, там самым – весь мир, всё бытие взять не *в форме объекта*, а «*субъективно*», в *форме культуры* (как общения индивидов в горизонте личности в своих произведениях – «по Библиеру»)

Рассудочная ориентация на содержание человеческого мира связана с отношением к нему под углом зрения *полезности*, – что является характерным именно для *цивилизации* (в отличие от собственно *культуры*). Рассудок представляет собой, так сказать, цивилизационный момент, *механизм* мышления. Рассудок – это цивилизованное мышление; а ещё точнее – рассудок есть цивилизация мышления, «цивильность» мысли. Можно согласиться с Гастоном Башляром, что рассудочные, формально-логические требования являются «требованиями вежливости мысли» [2, с. 311]. – Но именно вежливости, не более. Ведь в повседневной жизни мы как-то интуитивно различаем

просто вежливого человека от собственно культурного, различаем вежливость (часто именуемую как «воспитанность») и культурность. Как тут не вспомнить Иммануила Канта: «Мы чересчур цивилизованы в смысле всякой учтивости и вежливости в общении друг с другом. Но нам ещё многого недостаёт, чтобы считать нас нравственно совершенными. В самом деле, идея моральности относится к культуре; однако применение этой идеи, которое сводится только к подобию нравственного в любви к чести и во внешней пристойности, составляет лишь цивилизацию» [3, с. 18].

Безусловно, рассудок предстаёт определённой культурой мышления, но культурой *формальной*. Он выступает культурой – *формально*. А посему рассудочные функции могут свободно *отделяться от человека* и перепоручаться «умным» машинам, информационным системам, которые всякую формальную работу исполняют блестяще, эффективно. Именно в этом – преимущество рассудка (когда он исполняет *свою работу, занимая своё место*), но именно здесь и таится опасность, поскольку форма рассудка *не знает и знать не может* своих пределов.

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

Обслуживая деятельность *приспособления и использования*, рассудочное отношение предельно активно, порой активно *чрезмерно*. Виктор Арсланов справедливо замечает: «Не сон разума рождает чудовищ в XX веке, а его бодрствование и чрезмерная активность» [4, с. 10], Примитивный рационализм, верящий только в аргумент силы, сочетается с волюнтаризмом, – «бездумным самомнением субъекта, считающего, что мир, лежащий перед ним, – слепой и мёртвый объект для его творческой активности» [4, с. 109]. «Чрезмерная активность» чиновников от образования разрушает образование в современной Украине. Своё содержание рассудок получает *извне*, совершает с этим содержанием определённые манипуляции, осуществляет формирование его по *собственно рассудочной схеме* (ибо в таком виде оно как раз и годится для употребления), и именно с рассудочной точки зрения мир есть просто *объект*, объект деятельности рассудка.

В этой связи уместно вспомнить слова К. Маркса о *природе бюрократии*. Маркс пишет: «Бюрократия <...> хочет всё сотворить,

<...> она возводит волю в *causa prima*, ибо ее существование находит своё выражение лишь в *деятельности*, содержание для которой бюрократия получает извне; следовательно, лишь формированием этого содержания, его ограничением она может доказать своё существование. Для бюрократа мир есть просто объект его деятельности» [5, с. 243]. Итак, бюрократия содержание своей деятельности получает *извне*. Это весьма существенно. И второе: она относится к предмету своей активности именно и всего лишь как к *объекту*. А доказывает свое существование бюрократия неким *формированием* полученного извне содержания, его ограничением, ре-формированием и переформатированием.

Всё сказанное имеет **самое непосредственное отношение** к осмыслению **сущности образовательного процесса**. Оптика-то разная: *рассудок* и *разум*. А без адекватного понимания действительной сущности человека – что можно **разумного** сказать об образовании?

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

Рассудок сам является превращённой формой мышления, в которой его всеобщая творческая природа выступает в «усечённом», а нередко и в изуродованном виде. Рассудочное мышление есть элементарное, частичное, недоразвитое мышление, не вскрывающее внутренней логики развития, не способное выдержать «напряжение противоречия». Рассудок как способ мышления порождён такой практикой, которая не нуждается в освоении своего сущностного (в первую очередь общественно-исторического, человеческого) содержания, – практикой приспособления и использования. Он наиболее пышно расцветает в условиях овещнения общественных отношений, когда они отделяются от индивидов и противостоят им как внешняя, чуждая, казённая реальность. Рассудок есть деятельная способность субъекта воспроизводить действительность *в формах такой практики*,

брать мир лишь в «форме объекта», вещи. Рассудочная форма позволяет человеку осуществлять деятельность, абстрагируясь при этом как от собственной общественной природы, так и от общественно-человеческого смысла осваиваемой предметности. В рассудочной форме субъект лишь присоединяет к себе определения предмета, сам оставаясь внутренне неподвижным.

На поверхности природа рассудка как превращённой формы разума проявляется в стремлении действовать по определённым схемам, стереотипам, шаблонам. Ничего плохого в этом нет, ведь известно, что стереотипные действия экономят силы, время и тем самым *высвобождают* человеческие способности от рутинной работы для собственно творческих занятий. Но весь вопрос – в сфере (мере, степени) *применимости*, сфере эффективности, целесообразности, *уместности* именно таких, алгоритмизированных, формальных действий. Рассудочное мышление прикладывает *свою* форму, шаблон к предмету, расчленяет его по *своей* схеме и добивается некоторого результата, поскольку рассудочные формы несут в себе определённое, несомненно объективное содержание. Однако следует отметить, что, во-первых, что собственная форма рассудка не рефлектирует внутри себя как общественно-исторически определённая, хотя на деле является таковой, она содержательно не освоена субъектом рассудка и *просто используется*. Во-вторых, само совпадение этой формы с предметным содержанием, уровни, глубина, адекватность этого совпадения не есть предмет забот рассудка (в плане деятельности использования этого не нужно). В-третьих, рассудок обнаруживает неспособность к *самоизменению* этой формы, – *адекватному* изменению. Когда рассудок находится в пределах своей формы, он предметен и не замечает особенности своего движения как формы (например, в качестве так называемого мышления «здравого смысла», неплохо ориентирующегося в ближайших обстоятельствах повседневного существования). Когда же он преступает свои границы, то начинает упорно цепляться за свою форму и *теряет предметность* характера своего движения, вырождаясь в *формализм* (это происходит со «здравым рассудком», когда он берётся судить о событиях и предметах, явно выходящих за пределы его круга забот). Рассудок всё время как бы отстаивает *право на собственную форму* (и собственное право на её изменение по своему произволу, капризу, *интересу*, – последний, кстати, всегда партикулярен). Он *так устроен*, чтобы не замечать своих истоков, а тем самым и пределов применимости.

Рассудок действует по внешней целесообразности, своё содержание и цели он получает извне. Разум же сам продуцирует цели, и как раз именно разум способен удерживать цель на протяжении всего продвижения к ней. Правда, всё дело в том, *насколько разумны* те цели, которые ставит перед собой наш разум, т. е. *насколько разумен сам разум*, насколько те или иные *цели* не подменяют собой *целое*, в какой мере оно представлено в них. Разум не столько целе-сообразен, сколько цело-сообразен, со-образен целому.

Говорят, что рассудочное мышление хорошо в своих пределах. Но если бы оно знало эти пределы! С точки зрения рассудка они не видны, ведь во внешнее отношение – отношение полезности – можно поставить *любой предмет*, а сфера абстрактно-общего воистину вездесуща, на то она и *абстрактна*, что к ней может быть редуцировано любое конкретное.

По-видимому, нет плохих шаблонов самих по себе, а есть бесплодное применение их там, где нужно и не нужно. Где есть нужда, проистекающая из существа дела, придерживаться именно данной схемы, а где необходимо неординарное, творческое действие – определить может лишь *разумное мышление*, не рассудочное. Мету применимости рассудочных действий, мету действительной эффективности стереотипов устанавливает лишь творческое (конкретное) мышление, глубоко проникающее во внутренние связи и отношения. Между тем нередко получается, что там, где достаточно действовать по схеме, формально, мы начинаем «глубокие» и пространные выяснения, и в то же время поступаем грубо рассудочно как раз в тех случаях, когда рассудок неприменим, когда любой формализм лишь оскверняет и убивает живое дело. И это опять-таки результат рассудочного способа мышления.

Рассудочное отношение к делу определяется не самим содержанием дела, а той формой или схемой, по которой действует субъект. К. Маркс как-то сказал, что разум – это та «универсальная независимость мысли, которая относится ко *всякой вещи* так, как того требует *сущность самой вещи*» [6, с. 7]. Поскольку разумно-диалектическое мышление способно определяться самим существом дела, то оно предполагает способность субъекта к *содержательному самоизменению* собственной формы деятельности, которое опять-таки должно определяться *логикой развития самого дела*.

В поле рассудочной формы деятельности, как уже отмечалось, любая предметность выступает в форме *объекта*, вещи, а «вещь есть нечто абстрактно-внешнее, и я сам являюсь в ней чем-то абстрактно-

внешним» [7, с. 329]. А в «Феноменологии духа» Гегель замечает, что содержание диалектического движения «в самом себе есть от начала до конца субъект» [8, с. 36] Субъектность диалектического движения указывает на то, что источник движения не вне его, а в нём самом – в самодвижении. Но и предметом диалектического движения, отношения, мышления является *субъект*. Иными словами, диалектическое мышление (*разум в разумной форме*) есть отношение к предмету как к *субъекту*. Вот отчего все попытки – умные и не очень – изложить диалектику как логику «в форме объекта» заранее обречены на неудачу, подмену, порчу самого мышления. Попробуйте-ка взять «Науку логики» в объектной форме как обычный материал для изучения, заучивания и применения, – ничего путного не выйдет: нельзя вооружиться гегелевскими понятиями, но в *ситуацию понятия* можно войти, дабы «быть в своём *бытии* своим *понятием*» [8, с. 30].

Тот способ построения общественных отношений, который требует *содержательного распремечивания предыдущей деятельности* (а не просто **использования** её результатов – на что ориентирована сугубо *буржуазная* форма осуществления человеческого богатства), по своей логике совпадает с таким отношением к предмету, когда он выказывает себя *диалектически*. «Опрокидывание» формы неупотребительной и неупотребительной практики, практики осуществления бескорыстного содержательного общения, практики деятельного освоения человеком своей сущности, практики отношения к человеку как к самоцели и к результатам деятельности как «произведениям», воплощающим общественно выработанную способность творить и осваивать мир как мир человека, – «опрокидывание» *такой формы* на мир в целом даёт возможность вскрывать имманентную диалектику любой предметности, позволяет осуществлять движение в саморазвёртывании предметной сущности, даёт нам *логику развития* и *логику освоения развития*. Сие возможно потому, что отношения распремечивания сами являются результатом закономерного объективного развития, а не просто результатом, где намертво угасает предшествующее, – они одновременно есть развития и притом во всеобщем плане.

Способ превращения опредмеченной формы деятельности в живую деятельную способность субъекта, способ развёртывания общественной сущности предмета культуры в деятельностный ансамбль всех общественных отношений, в подлинную способность субъекта, т.е. способ отношения человека к предмету как общественному предмету, *сотворённому* (а не товарному), с целью наполнения себя, своего актуального творчества всеобщими способностями рода

«человек» – по своей внутренней логике есть не что иное, как воспроизведение (через развитие) всеобщего способа становления общественного человека как всеобщей разумной силы самой материи (субстанции), воспроизведение способа действительного развития как продолжающего себя в процессе превращения универсальных определений развивающейся действительности в активность общественного человека, в живую личность.

Итак, отношение к предмету как к «субъекту» (т. е. разумное отношение) предполагает вскрытие движения его сущности как самодвижения, развертывания моментов некоторой целостности и в то же время предполагает отношение к нему как к «опредмеченному человеку», общественной сущности. Тем самым в предмете вскрывается его имманентная диалектика, внутренняя противоречивость, что на стороне субъекта выступает как некоторое самоизменение, как бы *до-освоение* им своей общественной сущности, *развитие сущностных сил* человека.

С точки зрения рассудочного мышления мир предстаёт как *данный* (для изучения, пользования, в том числе – и для разграбления), с позиций диалектического разума – как *созданный* и создаваемый, творимый.

Разум не «надстраивается» над рассудком; рассудок не просто «снимается» в разуме. У разумно-диалектического мышления совсем иное основание. Свои подлинные преимущества рассудочное мышление как формальная культура может обнаруживать, будучи поставлено под контроль разума, внутри его как его, разума, инструмент. Лишь становясь действительным субъектом диалектического разума, человек также становится хозяином своего рассудка; но для этого он должен становиться хозяином всех своих общественных отношений (а не «хозяйчиком» приватизированных сегментов социума: для лавочника вполне достаточно трезвого рассудка, уж он-то не просчитается в объегоривании ближнего – и дальнего тоже).

Иногда считается, что рассудочно-эмпирическое мышление само по себе неплохо справляется с материалом опыта и в повседневной жизни его вполне достаточно. В этой связи хочется напомнить замечание К. Маркса о том, что свободное движение в эмпирическом материале «есть не что иное, как парафраз определённого *метода* изучения материала – именно *диалектического метода*» [9, с. 572]. Если несколько обобщить эту мысль, то можно сказать, что только диалектический способ мышления способен обеспечить действительную *свободу движения* в конкретных эмпирических ситуациях, обеспечить

эффективное и успешное решение конкретных задач во всех сферах общества и удержать при этом конечную цель всего процесса (если, разумеется, цель эта со-образна целому, если цель эта имеет отношение к *истине бытия*). А рассудочный способ мышления такой свободы предоставить не может. Для него интересы целого всегда так или иначе замещаются, затмеваются сиюминутными, частичными, эгоистическими интересами (интересами эмпирического – не трансцендентального – Я, конторы, корпорации, лавки, капитала, «точки зрения»).

Что же касается сферы образования, то необходима смена основания: не сначала рассудок, а затем (если, конечно, хватит времени и сил) уже – разум; не сначала давать знания в форме объекта (информации), а потом при помощи особых «эвристических методик», «проблемных методов» и приёмов, от которых за версту несёт нафталином рассудка, вырабатывать творчески-поисковое мышление. Всё должно происходить именно наоборот: разумно-диалектическое мышление должно и может развиваться с *самого начала*. Теоретические и экспериментально-практические исследования В. В. Давыдова и его коллег (концепция развивающего обучения) обосновали возможность и пути формирования у младших школьников основ теоретических понятий на основе *диалектического* способа обобщения.

Это он, почтенный рассудок, подставляет нам, не в меру доверчивым, картинку, будто всё начинается с него и на нём основано; будто весьма логично начинать с рассудочных форм, сперва усвоить (в готовой, препарированной, адаптированной¹ форме) то, что выработано предшественниками, а уж затем (если появится желание) можно и в творчестве поупражняться. – Ведь по такому типу мы себе представляем процесс образования, не подозревая, что такой «образец» нам подброшен сугубо исторически, эпохой Просвещения, когда рассудок, возмужавши и нарастивши логическую мускулатуру в схоластической традиции рационалистического культуризма (по выражению К. А. Свасьяна), легко разорвал цепь, связующую его с иными формами мировидения и под именем «разума» поставил себя в центр сущего. Продукт такого образования – «*образованец*»², который,

¹ Вообще-то «*адаптация*» – не только излюбленное словечко нашей славной *педагогике от рассудка*, но и действительный *эйдос* её **праксиса**. Только на самом деле, как и в любой идеологии, всё происходит с точностью до наоборот: живая субъектность ребёнка целенаправленно адаптируется рассудком к себе, к рассудочным требованиям, измерениям, структурам овещнённого, буржуазного социума.

² Термин-находка О. Шпенглера в переводе К. А. Свасьяна. В таком контексте вполне созвучна «образованщина» А. Солженицына.

по словам О. Шпенглера, «механически усваивает себе то, что его предки, творцы его культуры, переживали органично» [10, с. 605].

Итак, с самого начала необходимо формировать разумное, диалектическое мышление. А для этого необходимо включать учащихся в такие отношения, в такое деятельностное общение, внутри которого они не могли бы действовать и мыслить несамостоятельно, нетворчески, механически. *Разумный* тип формы общения как способа жизнедеятельности безусловно предполагает совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности, самоизменения, тем самым – личностное само-развитие. А то содержание (знания, например), которое поступает в качестве *предмета общения* (именно *общения*, а не потребления, использования), предстаёт уже не в виде объекта, вещи, «материала», а *субъектно* как культура, т. е. как то, что непременно становится моей деятельной способностью. Внутри *разумно* организованного процесса педагогического общения (построенного как *истинное со-трудничество*) его участники и совершают двойную рефлексию, характерную для разума: осваивая предметное содержание, они тем самым *присваивают свою общественную сущность*. Лишь при таком условии и развивается творческое мышление, для которого любой стереотип – удобный инструмент, если его применять с умом. Если каждая особенная деятельность (отношение) в пределах образовательного процесса строится по форме *всеобщего труда*, когда прошлый труд в виде готового (овещнённого) знания не господствует над живым трудом, живой деятельностью учащегося, – тогда неизбежным становится и распрямление (а не просто использование) прошлого труда. Но «логосом» такого процесса выступает не «ratio» пользования и оперирования «твёрдыми телами», не логика овещнённых связей, а – *диалектика*.

От *рассудка* как формальной культуры мышления нет путей к *разуму* – вот в чём дело. Формальная культура преграждает пути к культуре формального (последняя выступает имманентным моментом культуры содержательного как содержательности культуры). Но начинается ли человеческое мышление именно с рассудка? На первый взгляд – начинается: считается, что сначала мы выделяем абстрактно-общие признаки вещей. Однако чтобы понять, что такое ложка, достаточно всего лишь одной ложки, – любил повторять Эвальд Ильенков. На самом же деле *мышление начинается* не с рассудка, а с продуктивного *воображения* (фантазии), которая является «главной силой души человека», «*causa sui* психического» (Ф. Т. Михайлов). Именно воображение позволяет человеку видеть предмет глазами

других людей, глазами рода человеческого; именно оно позволяет возвести предмет во образ, удерживать его образом и в образе, изменять последний в соответствии с его имманентными мерами (Э. В. Ильенков). Не случайно же И. Г. Фихте называл рассудок простым хранилищем созданного силой воображения.

Развитие у детей именно такой способности *понимающего видения*, схватывания целого раньше его частей создаёт адекватное *чувственное основание* для собственно мышления и именно такая способность разгружает активность ребёнка от ненужных, скучных операций и процедур. И тогда одушевляющее созерцание и мышление соединяются и нет никакой нужды сперва тренировать «мозг», отключённый от живого чувства, а потом загонять учащихся на безмозглые мероприятия «по воспитанию чувств».

Научаясь перерабатывать представления в понятия, развивая способность продуктивного воображения, не застревая при этом надолго в душном пространстве хранилища-рассудка, научаясь проникать в сущность, учащийся вырабатывает у себя способность видеть и слышать *диалектику противоречия*. Философско-педагогическая идея Э. В. Ильенкова о том, что учить мышлению – учить диалектике, а это и значит, *умению выдерживать напряжение противоречий* и искать им более или менее адекватное разрешение, – имеет огромное значение. Вне такого диалектического, по своей сути, умения в нашей весьма *проблемной* (мягко выражаясь) социально-политической, экономической и культурной ситуации – получаем глубокий *обморок разума* и непрерывную *истерию рассудка*.

Существует мнение, что именно рассудок обеспечивает переход от теории к практике, что для такого перехода разуму следует прибегать к услугам рассудка. Это верно, но лишь для ограниченной сферы деятельности. Например, результаты научного познания поступают в практику в редуцированной, орассудоченной, т. е. пригодной для утилизации, форме. Кстати, эти же результаты в образовательную практику поступают в ещё более изуродованном виде, так сказать – дважды редуцированном. Вторую редукцию («обстругивание») совершает наша славная *дидактика от рассудка* – не в интересах, разумеется, развития мышления детей, а ради удобства *пользования* знаниями, для учёта и контроля успеваемости. Дидактика умудрилась «перерассудить» сам рассудок. Не верите? Откройте первый попавшийся учебник вашего ребёнка и убедитесь, что я прав. Рассудочная дидактика делает всё, чтобы *встреча* живой субъективности с трепетной субъектностью (содержательностью) культуры так и *не состоя-*

лась. Дух полезности превращает культурное содержание в жвачку, и дети привыкают давать анализ литературным образам так же легко и незамысловато, как сдавать анализы в районной поликлинике, – обе процедуры не требуют никакой затраты собственно человеческой субстанции.

Рассудочная дидактика универсализирует исторически ограниченный характер связи теории и практики. Известно же, что рассудочное освоение основ наук не вырабатывает у человека способность быть творцом в той или иной области научного познания. На это возражают, что не каждому ведь суждено заниматься научным творчеством. Да, не каждому – именно научным, но ведь пространство творческого поиска и самореализации для современного человека безгранично. Но всё дело в том, что рассудочный способ приобщения к опыту познания *деформирует саму основу человеческого мышления* и, как показывает практика, вызывает *отвращение* (и *тошноту* – как экзистенциального, так и сугубо психофизиологического свойства) у детей от познания и от мышления – всерьёз и надолго. Рассудочная форма является достаточно стойкой и крепкой (при всей своей удивительной способности к мимикрии, ползучести и лукавой хитрости), и чтобы *сломать* её, необходимы чрезмерные усилия (и усилия в первую очередь не дидактов, а самого ученика-субъекта как носителя этой ороговевшей формы), да и не всегда такая ломка *сама по себе* приводит к успеху.

Наверно, лучше с *самого начала* не заниматься деформацией формирующегося мышления, не заковывать его в латы рассудочности, – а для этого не следует превращать *формальную культуру мышления* в единственный и достаточный критерий наличия мышления как такового. – Ведь наша обычная педагогическая процедура достаточно элементарна (хотя суетлива и многотрудна): мы надламываем свободное развёртывание мысли-образа, мысли-фантазии ребёнка буквально на взлёте, затем накладываем сплошной гипс рассудочных форм, обеспечивая тем самым «правильное», т. е. школьное (школярское) «развитие» (читай: *порчу*) ума. За годы учёбы гипсовая (она же – попсовая) рассудочность прирастает намертво и становится собственной кожей, вернее – *толстокожестью*. И всё это считается *нормой*. Выпущенный из школы, отпущенный на вольные хлеба *рогоносец* счастлив хотя бы тем, что не видит собственных рогов... С чем-чем, а с кальцием в организме нашей педагогики, кажется, всё в порядке.

«Мозговые функции» перегружены, «мыслерубка рассудка», как говорит В.С. Библер, работает на полные обороты: ей совершенно без-

различно, что перемалывать – то ли знания естественнонаучного типа, то ли гуманитарного, то ли поучительно-воспитательские напутствия родителей и учителей. Способность к *умному созерцанию* атрофируется по ненадобности и не востребованности, а её место нагло занимает «наглядность» как необходимый коррелят абстрактности рассудка. Что же касается роли рассудка в процессе воплощения *знаний* в *деятельность*¹ и действительность, то здесь, конечно же, необходима воля, или, как говорит Гегель, *характер*, т. е. момент рассудочного, – а точнее, определённая *рассудительность* (но не рассудочность). Сугубо *рассудочный* человек действует по расчёту, предъявляя миру счёт, считаясь с ним – вплоть до непрерывного сутяжничества, и ни в коем случае не упустит своей выгоды. *Рассудительный* же человек (если рассудительность взять как имманентный момент разумного), удерживая конечную цель и целиком устремляясь к ней, будет искать *конкретное соотношение* между целями и средствами: он всегда готов изменить схему действия, ежели она утратила адекватность определённому предметному содержанию, объективной *нравственной* содержательности – вплоть до отказа от самой *своей* цели. *Рассудительный* человек активно *пользуется рассудком*, не позволяя последнему брать верх над собой. *Рассудочный человек* – раб и функция своего рассудка. Рассудительность и есть разумный рассудок, культура формального мышления, умение с *формальным* моментом в жизни людей работать *культурно*, с пониманием существа дела, с пониманием меры необходимости, неизбежности и *уместности формального* как такового. А подобное понимание или даже просто *чувство меры* – отнюдь не формально, оно не может не выступать от имени самой содержательности, содержательной всеобщности умного человеческого дела.

Что же касается рассудка, как тут не вспомнить слова Павла Флоренского о том, что без скандала, так сказать, «по-хорошему» рассудка не преодолеть. Джентльменское соглашение с рассудком – особенно в тех вопросах, где решается *судьба* ума, души и духа человека, – невозможно по причине отсутствия контрагента в качестве «джентльмена».

Таким образом, на мой взгляд, ситуация с образованием у нас в Украине представляется почти что безнадежной. Дабы уметь разли-

¹ Хотя, разумеется, само разведение и противопоставление *деятельности* и *знания* является свидетельством изрядной рассудочности в понимании как первой, так и второго – о чём так ярко и умно писал Эвальд Васильевич Ильенков (Ильенков Э. В. Деятельность и знание // Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. С. 381–386).

чать рассудок и разум в образовательном процессе, необходимо **иное педагогическое мышление**. Его формирование связано с **радикальным изменением способа подготовки учителей** в педагогических университетах. И при этом следует **существенно увеличить** количество (равным образом – изменить и **качество**) философских дисциплин в данных учебных заведениях. Базовое философское образование, на мой взгляд, необходимо будущим педагогам *всех* специальностей. Без этого просто невозможно овладеть собственно *разумным* мышлением. А вот надеяться на адекватное *изменение способа мышления* чиновных деятелей от образования – не приходится, поскольку это ниже даже плинтуса «маниловщины». Судьба наших детей и внуков – предельно тревожна.

Библиографические ссылки

1. Белинский В. Г. Библиотека детских повестей и рассказов // Избр. педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1982. С. 52–63.
2. Башляр Г. Новый рационализм [пер. с фр. Ю. П. Сенокосов, Г. Я. Туровер]. М. : Прогресс, 1987. 376 с.
3. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Соч. : в 6 т. Т. 6. М. : Мысль, 1966. С. 5–24.
4. Арсланов В. Г. Постмодернизм и русский «третий путь»: *tertium datur* российской культуры XX века. М. : Культурная революция, 2007. 656 с.
5. Маркс К. К Критике гегелевской философии права // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. 2-е изд. Т. 1. М. : Госполитиздат, 1955. С. 219–368.
6. Маркс К. Заметки о новейшей прусской цензурной инструкции // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. 2-е изд. Т. 1. М. : Госполитиздат, 1955. С. 3–27.
7. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 1. М. : Мысль, 1975. 452 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа; [пер. с нем. Г. Г. Шпет] // Гегель Г. В. Ф. Сочинения. М. : Соцэкгиз, 1959. Т. IV. 440 с.
9. Маркс – Людвигу Кугельману 27 июня 1870 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 32. С. 570–572.
10. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории ; [пер. с нем. К. А. Свасьян]. М. : Мысль, 1993. Т. 1. 666 с.

2.2. ПРОТИВОРЕЧИЕ – ВСЕОБЩИЙ ПРИНЦИП ОБЪЕКТИВНОСТИ И ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

И. С. Барсуков, Н. В. Самарина

I

Ранее, в работе «Противоречие учебного процесса и принципиальная ограниченность современных педагогических систем» [1] мы обратили внимание на объективный характер противоречия, присущего продуктивной деятельности человека – труду. Речь о том, что в структуре процесса труда, различаясь по исходной основе и результату продуктивного действия, соотнесены два противоположных процесса: формирование цели и реализация цели. Указанные противоположные движения (далее – моменты) отличаются также и логическими характеристиками. Формирование целесообразности всегда освоение прошлого опыта (эпифеноменов), логической основой организации подобного знания выступает форма тождества, итог – равное самому себе и жёстко фиксированное в понятиях и образах содержание. При этом реализация целесообразности – всегда выход за пределы тождества, где, собственно, и совершается приращение содержания культуры. И если первый момент соответствует учебному процессу в широком смысле, то второй – собственно реальная практика. Оба момента в единстве образуют цикл расширенного воспроизводства поколений.

Учебный процесс, таким образом, во все периоды истории человечества ограничивался трансляцией знаний (простым воспроизводством). Для него 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 и ограничивает возможности субъекта труда.

Учитывая, что в процессе формирования цели познавательное действие принципиально ограничено, а консерватизм в обновлении содержания, методов и технологий – это норма, то проблемы кажутся неразрешимыми. Адекватно ответить на вызовы времени система образования может в одном случае – включением в структуру познава-

тельного процесса логических операций, снимающих закон тождества (заметим не отменяющих, ибо снятие – отрицание с удержанием). Есть ли в человеческом мышлении такой потенциал? Положительный ответ на этот вопрос был выработан всем историческим развитием философии, а точнее, – её диалектической линией, где наиболее полно теоретические основания диалектического стиля мышления раскрыты в гегелевской логике. Наука Логики в этом отношении представляет собой уникальный опыт логического вывода, где каждая последующая категория выводится из предыдущей посредством разрешения внутреннего противоречия. В ней последовательно вырабатывается система категорий, где каждая последующая вбирает в себя смысловые богатства всего предшествующего логического движения, и тем самым способна выразить в самом общем виде многообразие и сложность связей и отношений сторон объективной реальности. Причём философский гений Гегеля, как системного мыслителя, выразился также в выработке новых категорий там, где до них не дошла философская наука.

Но кроме логических характеристик имеет значение, что диалектический метод применим к процессу труда, как продуктивной деятельности человека, ибо труд – деятельность противоречивая. С одной стороны, вмешиваясь в предмет труда, человек его разрушает, расходует, затрачивает, в том числе и себя, с другой, – на месте предмета получается результат, продукт труда, вместе с выросшим мастерством субъекта, т. е. труд – деятельность разрушающе-созидающая. Метод здесь не просто способ мышления, направленный на выявление закономерностей такой противоречивой сущности как труд, он сам выступает в качестве закона, обеспечивающего самодвижение всего процесса. Поскольку труду присущ также момент формирования цели, то диалектический метод в полной мере выражает природу учебного труда, что для преодоления проблем современного учебного процесса имеет решающее значение. Уже в определении: «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 методе, принципиально меняющую основание, порядок и далее организацию познавательной деятельности, выполняет противоречие. Укажем на эти характеристики, влияющие на качество учебного труда.

Прежде всего «противоречие» – категория объективной логики, т. е. по своей природе противоречие – не мыслительное затруднение,

а есть глубинное выражение реальных оснований бытия, сущности и субъективности. Его особое место в системе Логики таково, что противоречие – последняя категория сущности, в которой снимается смысловая неустойчивость, характерная для логической рефлексии (бесконечного отрицания), но она же первая, с которой начинается возвращение утраченных 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.

А теперь рассмотрим, каким образом определения формы противоречия соотносятся с субъектом познания (поскольку метод как осознание этой формы существенно влияет и на познающего), то есть, какие качества приобретает субъект, действуя посредством метода, ибо, по Гегелю, противоречие составляет: «...определённую первооснову (Urgrund) всякой деятельности и самодвижения» [там же, с. 377].

Во-первых, структура противоречия такова, что одна из сторон есть целое и свой противоположный момент [там же, с. 376–377]. То есть 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 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. Эту сторону Гегель кратко выразил так: «...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 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 достижения результатов в системе образования, как то: формирование научного мировоззрения, освоение содержания, формирование мотива на обучение, развитие всего круга способностей учащегося и другие, получают реальную перспективу реализации, а не остаются пустым долженствованием нормативных и программных документов.

II

Переходя к описанию применения диалектического метода к предметному содержанию, предварительно укажем на методологическую установку, кардинально отличающую его от широко распространённых в современной системе образования. Диалектический подход предполагает, что урок, занятие с момента планирования и до реализации – это процесс организованного познавательного действия, обладающий всеми признаками и характеристиками процесса труда. Тем самым учебный процесс повторяет циклы воспроизводства человека, как со стороны результатов, так и со стороны формирования субъекта труда [3]. Если в экономике моменты единого цикла воспроизводства выглядят как: производство – распределение – обмен – потребление, то в учебном процессе это движение связано со знанием, понятием, т. е. с выработкой понимания: производство знаний – распределение – обмен – потребление знаний, хотя подобное движение шире и имеет место не только в учебном процессе. Так же как и всякий труд, учебный труд как процесс, непосредственно протекающий во времени, предполагает предмет труда (учебный предмет), средства труда (логические и образные средства), целенаправленно организованное общение, а также систему оценивания (формирование мотива на дальнейшее обучение и применение знаний). Этот порядок, как процесс воспроизводства знания и его носителя, можно представить в виде следующей дидактической модели, соединяющей все компоненты в систему: содержательный компонент – когнитивно-операционный – организационно-методический – оценочно-регулятивный. Между компонентами существует диалектическая связь, где, например, в содержательном компоненте (в-себе) имеются все остальные – один в трёх (1:3), что верно также и для остальных. При этом особое место в цикле занимают крайние компоненты, ибо с первого весь цикл начинается и через четвёртый возвращён к начальному пункту

всего движения (конечно уже в разном качественном состоянии) и затем движение возобновляется.

Но приоритет содержательного компонента противоречит всем современным подходам, которые можно охарактеризовать как лично-ориентированные, т. е. программы, учебники, рабочие программы, весь дидактический (в том числе цифровой) материал сегодня играют вторичную или вспомогательную роль в системе развития личности. Однако именно содержание, структурно представляя собой порядок – форму, предполагает соответствующие средства его усвоения (в случае познавательного процесса – операции с понятиями и образами) через организацию коллективной работы, коммуникацию с переходом к объективному оцениванию, т. е. в содержании, по сути, в свёрнутом виде опредмечено разумное действие, и задача образования перевести элементы содержания в живой познавательный процесс, с включением в него противоречия [4, с. 49].

Если же содержание представляет собой агрегат сведений, фактов, в нём имеется фрагментарность, неполнота объёма, или произвольный порядок определения объёма изучаемого предмета, что (ответственно заявляем) характерно для всех программ и учебников современной школы, то какими бы многообразными организационно-деятельностными формами, какими бы видами поощрения и прочими психологическими упражнениями не насыщался учебный процесс, – вы получите нарушение воспроизведения познавательных циклов, ибо операциональный компонент в данном случае не будет соответствовать логическим формам, определяющим содержание. Результатом подобного процесса может быть только отчуждение субъекта учебной деятельности от результатов, по сути – от понимания предмета. В таком случае ведущими видами деятельности (операционально-когнитивный компонент) становятся натаскивание, зубрёжка, неосмысленное воспроизведение, имитация деятельности под прикрытием разговоров и прочей макулатуры о лично-ориентированном, развивающем, психологически комфортном, рефлексивном обучении.

Все эти ущербные подходы выдают себя с головой, как только речь заходит о проверке результатов освоения образовательных программ. Агрегативность, фрагментарность содержания приводит к необходимости измерения промежуточных и итоговых результатов в форме ЕГЭ, ОГЭ и всевозможных тестов. Возникает эффект и обратного действия тестирования на познавательные возможности и способы работы с содержанием – они предполагают фрагментарность

и отсутствие логики. В данном случае имеем полное взаимное соответствие. Для того чтобы форма тестирования вошла в конфликт с элементами содержания, а значит – целями подготовки обучающихся, и потребовалось её упразднение, необходимо чтобы в содержании был ясно выражен логический порядок, основанный на логических связях и переходах, отражающих объективные и существенные характеристики предмета – его необходимость, что и выступает реальной основой понимания законов и явлений окружающего мира.

Фундаментальная методологическая ошибка современной системы образования – приоритет личностно-ориентированных моделей, особый статус субъекта, понижение значения предмета и знания вообще. Но, как говорил в своё время Гегель, имевший богатый педагогический опыт: «Конечно, следует пробуждать самостоятельное мышление у детей; но нельзя достоинство предмета отдавать во власть их незрелого, поверхностного рассудка» [5, с. 86]. Мотивация и интерес к изучению предмета изначально может быть предпосылкой, но на непродолжительное время, в начале познавательного процесса. Подобная форма крайне неустойчива, и интерес, будучи не поддержанным в познавательном процессе, быстро угасает, поэтому формирование устойчивого мотива и к изучению конкретных предметов и к обучению вообще остаётся общей неразрешённой проблемой школьного образования.

Реальной альтернативой личностно-ориентированным моделям может выступить диалектический подход, в отличие от первых, связывающий предметное содержание с когнитивными возможностями субъекта [6, с. 207–209]. В качестве примера применения диалектического метода к дидактической разработке рассмотрим моделирование содержательного компонента занятия по теме «Поведение человека». (Биология 8 класс (на изучение отведено 2–3 часа, основные понятия: инстинкт, условный безусловный рефлекс, труд)).

Рассмотрим теоретические представления о рефлексорном характере нервной деятельности, о врожденных и приобретенных формах поведения, что собственно и составляет основу поведения не только человека, но и животного. Сразу заметим, что не следует начинать непосредственно с поведения человека, ибо, если хотим вывести понятие «поведение человека», мы должны исходить из поведения любого животного вообще, что требует вернуться к пониманию природы рефлекса как такового, феномена общего всем животным. Для дидактики такое движение оправданно, хотя наука вполне может начинать со сложного. При этом важно, что кроме собственно

рефлекса следует иметь ввиду историю изменений среды обитания (геохронологию), историю развития живых организмов на Земле.

Важнейшая функция рефлекса – обеспечение выживаемости отдельной особи и вида (рода), и эта функция возможна лишь постольку, поскольку рефлекс построен по принципу разрешённого противоречия – внешнее (среда обитания) свёрнуто до внутреннего (генотип). По сути, в рефлексе наличествуют два момента: внешнее воздействие – реакция организма, связанных с работой нервной системы посредством запуска последовательных биохимических реакций. В этом разрешённом противоречии два процесса соединены практически в один процесс – инстинктивное поведение. Инстинкт как цепочка последовательно сменяющих друг друга рефлексов, позволяющая обеспечивать важнейшие жизненные потребности, становится основанием для жизнедеятельности и выживаемости всех организмов на планете. Эта первоначальная форма рефлекса – инстинктивная деятельность в качестве ведущей, – характерна для низших животных, хотя и становится основанием жизнедеятельности для высших. Таким образом, инстинкт позволяет переводить внешнее и внутреннее во взаимообусловленное целое. Внешнее – среда обитания (за счёт многочисленных циклов воспроизводства) переводится в геном, поэтому ответное действие запускается сразу, как только имеется механическое, световое, химическое или иные виды воздействия. На определённом уровне развития – инстинкт эффективное средство, обеспечивающее гомеостаз. Заметим также, что здесь ещё нет дифференциации на безусловность и условность, здесь обе разновидности рефлекса имеются в форме первоначального единства.

По мере усложнения организмов, которое, в свою очередь связано с изменением условий в среде обитания (изменения климата, выход на сушу), инстинктивный ответ при достаточно быстрых изменениях ставил под вопрос выживаемость сложных организмов, отсюда требовались новые формы приспособления, приведшие и к усложнению поведения. Поскольку в самом рефлексе имеется два движения, то реакция на воздействие становится приобретённой благодаря психофизиологическим возможностям ответа без непосредственного участия инстинкта, конечно при его сохранении в качестве основания. Выработанная и закреплённая в поведении реакция эффективно и адекватно отражала воздействие, поскольку учитывала непосредственные обстоятельства. Таким образом, рефлекс внутри себя распадается на запрограммированную и непосредственную реакции, на безусловный и условный рефлексы. С появлением условного рефлекса

психика становится важнейшей основой, формирующей поведение, что даёт преимущество в регуляции жизнедеятельности организма и воспроизводстве вида. Это также позволяет более широкий круг воздействий в среде обитания переводить в генотип за счёт приобретённых реакций, расширяя опыт существования вида (генофонд).

Однако, при всех возникших преимуществах, условный рефлекс в единстве с безусловным обладает существенным недостатком. (Здесь отметим дидактическую сторону, имеющуюся в самом содержании. В таком феномене как рефлекс, органично включающем два противоположных движения, важным дидактическим решением всегда является организация поиска достоинств и недостатков, т. е. не надуманная, не привнесённая извне, а объективно необходимая проблематизация содержания), т. е. рефлекс имеет ограниченные возможности, которые начинают проступать опять же в периоды глубоких изменений в окружающей среде. Около одного миллиона лет назад (период значительного похолодания) группа общественных животных включила в так называемую рефлекторную дугу специфическое действие, как бы разорвав её цикл. Это действие существенно изменило стратегию выживания вида – не приспособление к среде обитания, а приспособление и изменение среды обитания к своим потребностям. Возник новый тип жизнедеятельности – труд. Эта целесообразная совместно-разделённая деятельность, привела к изготовлению орудий, изготовлению одежды, строительству жилищ, формированию языка и появлению культуры и, наконец, появлению такого типа мышления, которое способно выразить в понятии и сам феномен рефлекса и его противоречивую основу.

Здесь обращение к общей исторической картине антропосоциогенеза крайне необходимо, поскольку даёт ясное научное представление об эволюционной линии, приведшей к человеку. Проследим эту линию, как она представлена в современной науке: ранние гоминиды (дриопитеки (22–15 млн лет назад), рамапитеки (14–10 млн лет назад)); австралопитеки (от 5–6 млн существовавших до 1 млн лет назад); *Homo Habilis* (2 млн лет назад); *Homo Erectus* (от 1,6 млн до 200 тыс. лет назад); *Homo Sapiens* (человек разумный) с подвидами – неандертальцы (от 250 до 30 тыс. лет назад) и *Homo sapiens sapiens* – человек современного вида (начало кроманьонцы 40 тыс. лет назад, африканские свидетельства 60 тыс. лет назад) [7, с. 139–143]. Все указанные виды отличаются антропометрически, что напрямую зависит от последовательного освоения ими всё более сложных типов труда (совместное добывание пищи, изготовление одежды, строительство и

обогрев жилищ). Наконец переход к производящему типу хозяйствования (10 тыс. лет назад) в эпохи неолита и «бронзы» привёл к существенному росту численности человечества [там же, с. 143], что как раз свидетельствует о преимуществах нового типа поведения вида – специфически человеческого.

Кроме исторического подхода ограниченность рефлекторного (безусловного и условного) ответа с большей наглядностью можно продемонстрировать и на примере поведения животного. Яркой иллюстрацией ограниченности условного рефлекса является эксперимент, проведённый в лаборатории Павлова. Эксперимент заключался в формировании положительной эмоции на изображение окружности и отрицательной – на изображение эллипса. Во время демонстрации окружности экспериментатор менял угол наклона картинка, и на глазах животного совершался переход окружности в эллипс. Два строго отработанных условных рефлекса, две чётко отрепетированных схемы действий сталкивались в конфликте, противоречии, и приводили либо к истерике, либо к отказу реагировать [4, с. 48–49]. Подобная иллюстрация, конечно, не заменит анализа исторического движения, но она может иметь дидактическое значение для актуализации самой проблемы, так как в дидактике любой переход (не исключение и переход от животного к человеку) выглядит как дедукция (выведение) одних понятий из других.

Как видим, поведение животных: в совокупности их групповое поведение, добывание пищи, защита, размножение (связанные с условным рефлексом) подвержено естественному отбору, как и морфологические признаки. Условный рефлекс наследуется как набор стратегических правил, на основе которых вырабатываются тактические приёмы действий животного в конкретных жизненных ситуациях, и может также передаваться посредством научения (по принципу подражания). Но эта стратегия менее эффективна, чем опосредствованное трудом отношение человека к окружающему миру. Здесь, собственно, и проходит водораздел между поведением человека и поведением животного, который блестяще показал Ф. Энгельс в статье «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека» [8, с. 386–499], где кратко и обобщённо высказано самое существенное о человеке.

В заключение отметим, что исходным пунктом выработки конкретных дидактических решений для организации познавательного процесса выступает содержательный компонент, именно он предопределяет выбор и систем заданий, и форм организации коллектива, и систем оценивания. В нашем конкретном случае содержательный

компонент основан на узловой линии развития рефлекса: переход от инстинкта (набора рефлекторных действий) к соотношению безусловный – условный видов рефлекса и, наконец, переход к целесообразной деятельности (теоретическое – практическое (интеллект – воля)) как снятие границы саморазвития вида, а переходы есть разрешённое противоречие в процессе эволюции. Как видим, диалектика, понимание необходимых внутренних связей предмета, актуализирует весь ресурсный, в том числе исторический материал, позволяет формировать объективную картину окружающего мира и одновременно формировать способность мыслить.

Библиографические ссылки

1. Барсуков И. С. Противоречие учебного процесса и принципиальная ограниченность современных педагогических систем [Электронный ресурс] // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : 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. С. 25–30. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>.
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 с.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. Т. 3. М. : Мысль, 1977. 471 с.
6. Самарина Н. В., Барсуков И. С. Формальная и диалектическая логика в организации познавательной деятельности школьников // Актуальные проблемы мировой философии, развитие человека, его сознания, нравственности : материалы III Междунар. науч.-теоретич. конф. (16–17 февраля 2018 г., Астана, Казахстан). В 2-х т. Т. 1. Астана : Изд-во ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2018. С. 207–209.
7. Солопов Е. Ф. Логика диалектики. К 240-летию со дня рождения Гегеля. М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 240 с.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. 2-е изд. М. : Госполитиздат, 1961. 827 с.

2.3. ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРЕШЕНИЮ КЛЮЧЕВЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Т. Н. Ищенко

Что происходит в человеке в современной образовательной ситуации с личностным началом? Чем объяснить, что диалектически подвижная структура любого учебного занятия способствует продуктивному характеру деятельности обучающихся и превосходит закостенелую структуру занятия, для которой характерен в основном репродуктивный догматический характер деятельности? В каком случае и при каких условиях культура мышления как основа в разрешении противоречий проявит свою мощь в преобразовании человека, общества? Почему задействование лишь формальной логики в учебном процессе не позволит вывести его на уровень разрешения противоречий эпохи, оставив тем самым лазейки для интеллектуального мошенничества?

Каким образом опосредствованное обучение отличается от обучения непосредственного? Почему в современном учебном процессе в большей степени используется только одна форма отражения окружающего мира? Чем объяснить, что перегрузка в учебном процессе есть следствие противоречия между памятью (чувственное познание) и мышлением (логическое познание)? Почему переход от заучивания, зубрежки (от опоры на память) к мышлению (выводным знаниям) обуславливает проявление у обучающихся внутреннего мотива к познанию, приумножает их эмоциональное, интеллектуальное, духовное здоровье? Вследствие чего диалектика как научный метод познания и диалектический способ обучения (органическое единство словесно-логического и образно-логического) в организации учебного процесса, направленный на овладение интеллектуальным инструментарием познания субъектами учебного процесса, обеспечивают расширенное воспроизводство знаний, активно-преобразующий характер деятельности, демократический стиль общения, что способствует появлению субъекта мышления, субъекта деятельности, способного разрешать противоречия в науке, профессиональной деятельности, в жизни?

Поиск ответов на эти проблемные вопросы осуществим в три этапа, где на первом этапе – «Культура мышления как основа в разрешении противоречий или дидактический взгляд на разрешение противоречий учебного процесса» – необходимо выявить ключевые проблемы учебного процесса, которые обуславливают обращение

к философским и психологическим основаниям не только их рассмотрения, а и установления причинно-следственных связей и определения возможных подходов к их разрешению. По крайней мере, наметить тот путь, который может привести к результату.

Второй этап состоит в обосновании и необходимости диалектического подхода к разрешению ключевых противоречий учебного процесса – «Логика и дидактика в учебном процессе: подвижная структура учебных занятий» и отражает поиск ответов на вторую группу вопросов.

«Интеллектуальный инструментарий познания. Проблемные вопросы в поиске объективной истины» – третий этап размышлений, связанный с конкретным интеллектуальным инструментарием познания субъектов учебного процесса.

*Культура мышления или дидактический взгляд
на разрешение противоречий учебного процесса*

Если полагать, что проявление личностного начала в человеке, субъектности зависит от осуществления осознанной деятельности в учебном процессе, от способности к общению, совместной деятельности с другими по освоению содержания образования, то важнейшую роль приобретают условия. О каких условиях идет речь? В психолого-педагогической литературе в рассмотрении этого вопроса осуществляется конкретный анализ психологических и педагогических условий эффективной организации обучения, усвоения знаний, выявляются различия между знанием, пониманием и усвоением материала обучающимися. Ряд исследований посвящен выявлению условий развития индивидуального познавательного стиля учащихся в процессе обучения, реализации образовательного процесса в вузе и пр. Однако рассмотрение отдельного компонента учебного процесса безотносительно его целостности и законов функционирования и развития в нынешних условиях не позволяет ни разрешить противоречия образовательного процесса, ни достичь планируемых результатов. Но что тогда происходит с познающим, с проявлением его личностного начала и становления как субъекта деятельности?

С одной стороны, ребенок, шагнувший в школу, имеет интерес к новому сообществу, готов проявить там себя и удовлетворить свое любопытство органической природы, проявить любознательность социальной силы. И в этом процессе удивление, по Аристотелю, создает предпосылки возрастания в познании. С другой, уже на этой начальной ступени любознательность порой уничтожается, поскольку

освоение любого предмета должно соответствовать определенным требованиям и в условиях разной подготовки детей к школе начинают «стираться» эти различия умственного, мотивационного характера, то есть нивелируются до общей картины по классу. Но тогда и противоречие между природной любознательностью ребенка и его нежеланием учиться уже в начальной школе обостряется. По этому поводу Джон Дьюи отмечал, что любознательность интеллектуальной силы проявляется благодаря вопросам, когда возникает интерес к проблемам [1, с. 39]. Тем самым социальная природа и интеллектуальная природа любознательности определяют движение в учебной деятельности мыслящего начала. Либо, напротив, возникают преграды этому движению, обусловленные нецелесообразной деятельностью, игнорированием любознательности ребенка, от которого «там ничего не зависит» (как мудро отметил один первоклассник), его мыслительной активности. Но тогда и обучение, воспитание ребенка становится не природосообразным. Потому для традиционной парадигмы образования характерны такие признаки как формирование рассудочного мышления (продукт – формально-эмпирические обобщения); воздействие на обучающегося (объект обучения), который должен запомнить представляемую информацию; монологизм, а не организация взаимодействия в условиях диалога, простой и сложной кооперации; сведение учебной коммуникации к пассивному «информационному обмену» и пр.

Вхождение в науку требует овладения научным методом познания и формами мысли, системой понятий и способами действия с ними. В успешной реализации метода познания предполагаются ключевые принципы развития мыслящей способности обучающегося. И если развитие науки осуществлялось посредством постановки проблемных вопросов, выявления проблем и осуществления поиска их разрешения, то учебный процесс, не учитывающий этого обстоятельства, остается обедненным, что не способствует проявлению и движению живой мысли обучающегося, способного вначале пусть пока на субъективные открытия, тем самым оттачивая свою способность для совершения самостоятельных открытий впоследствии. На этом этапе отношение между противоположностями – научным культурным содержанием и способами его освоения субъектами образовательного процесса – обостряется до противоречия, которое педагогические умы в современных условиях информационного века пока не могут реальным образом разрешить. И тогда не проявляется в полной мере теоретическая способность педагога, преподавателя, способного не только

структурировать содержание, а и овладеть исторически и логически выработанными способами, средствами освоения этого содержания с целью преобразования сознания обучающихся. Если это противоречие начинает разрешаться, то педагог способен творить, через систему заданий и проблемных вопросов вовлекать обучающихся в совместный процесс открытия знания, творчески разрабатывать интеллектуальный инструментарий познания, вовлекая в этот процесс обучающихся как субъектов познания. На этом этапе педагоги осваивают технологии обучения, но в какой степени эти технологии соответствуют тем противоречиям, разрешение которых определяет развитие субъекта мышления и проявление личностного начала в человеке – существенное требование и вызов для нас. И тогда разрешение одного из главных противоречий нашей эпохи – противоречие между возрастающим объемом знаний в области науки, искусства, технологий и неспособностью нового поколения освоить эти знания и преобразовать практику – не разрешается, а «загоняется в угол», что проявляется в увеличении формальных требований и «лжеотчетов».

В современной образовательной ситуации назрела необходимость в формировании человека, способного здраво мыслить, требуется способность диалектически мыслить: выявлять и определять оптимальные пути разрешения проблем. И это связано с тем, что в условиях неопределенности учебный процесс призван реализовать предназначение разума (видеть и разрешать противоречия), потому как тогда субъект познания будет способен выдвигать гипотезы, прогнозировать события. В этих условиях научный метод познания, принципы, среди которых принцип противоречия, принцип обратной связи, используемые педагогом в разворачивании содержания, подлежащего освоению обучающимися, обуславливают разумный переход от сообщенных знаний («подачи знаний в готовом виде») к знаниям выводным. Выявление механизма этого перехода требует серьезного осмысления противоречий учебного процесса, для разрешения которых необходимы научные методы познания, образовательные технологии, фундамент которых составляют методологические подходы, философские и психологические идеи развития мыслящей способности познающего. Потому и работа с системой понятий, с опорными понятиями требует установления структурных, причинно-следственных связей, конструирования логических схем, отражающих отношения между понятиями, и проблемных вопросов, что представляется необходимым условием вхождения обучающихся в культуру мышления.

По этому поводу философ Г. В. Лобастов отмечает, что метод представляет всеобщую форму познающего мышления, принципы которого есть принципы разворачивания самого содержания [2]. Принципы лежат в основе как разворачивания содержания, так и его освоения. И если метод познания безлик, то есть не реализуется на определенных принципах познания, то процесс познания запускается вслепую. Метод познания и характеризует в большей мере теоретическую способность педагога. И в то же время метод представляет всеобщую теоретическую форму, выработанную философской мыслью и проверенную временем.

Потому Гегель и заключал, что метод есть само «знание, для которого понятие дано не только как предмет, но и как его собственное, субъективное действие, как *орудие* и *средство* познающей деятельности, отличное от неё, но как ее собственная сущность» [3, с. 935]. И если понятие есть орудие и средство познающей деятельности, то его необходимо открывать, выводить, устанавливая связи и отношения с другими понятиями, т. е. формируя систему понятий в той или иной области знания. Размышления философа о методе *в ищущем познании* («орудие, находящееся на субъективной стороне средство, с помощью которого она соотносится с объектом») и методе *в истинном познании* («не только множество данных определений, но и в себе и для себя определенность понятия») раскрывают единство противоположностей, устанавливают водораздел в понимании постигаемого и способности на преобразования как самого субъекта познания, так и окружающей действительности. В первом случае в умозаключении субъект и предмет есть крайние члены, где субъект связывается с объектом «через свой метод, но этим не связывается для себя *с самим собой*», что свидетельствует о том, что умозаключение формально, поскольку «метод и объект не положены как *одно тождественное понятие*», на основании чего и вывод – непосредственное определение (определения формы – дефиниции, членения). То есть в полной мере понятие не освоено, поскольку не задействована мыслящая способность самого познающего. Во втором случае (истинном познании) средний член метод представляет уже «не только множество данных определений, но и в себе и для себя определенность понятия, которое лишь потому есть средний член, что оно имеет также значение объективного, не только приобретающего поэтому в заключении внешнюю определенность через метод, но и положенного в своем тождестве с субъективным понятием!» Эта идея Гегеля проясняет проблему учебного процесса, где на стороне субъекта позна-

ния метод не представляет мощное средство развития самого познающего. С одной стороны, метод есть объективная и имманентная форма, отражающая «в себе бытие», то есть в наличии непосредственное начало, которое уже содержит в себе *импульс к развитию – рефлексию* («обнаружение различия, суждение, акт определения»). Однако речь идет *не о внешней рефлексии* (удел принятия рассудочным конечным познанием), потому как абсолютный метод «берет определенное из самого своего предмета, так как сам этот метод есть имманентный принцип, и душа» и «познает определение всеобщего в самом всеобщем». Тем самым момент суждения одновременно синтетический и аналитический Гегель предлагает назвать диалектическим, потому как диалектический момент состоит в полагании непосредственного в опосредствованном как отрицании первого. «Удерживать положительное в его отрицательном, содержание предпосылки – в ее результате, – это самое важное в основанном на разуме познании» [3, с. 942]. Обоснована идея выявления противоположностей и идея самого понятия (триединство всеобщего, особенного и единичного), овладение которым предполагает деятельную способность познающего. В этом контексте мышление выступает как универсальная и продуктивная способность, благодаря которой познающий способен в ходе постижения, разворачивания содержания в то же время сделать себя предметом исследования, свою деятельность с предметом. «Особенность самосознающего мышления заключатся в том, что продукт его деятельности (объективное) ничем не отличается от производящего (субъективного). Именно в процессе познания, понимающего состав собственных действий, снимается отчужденное отношение субъекта к объекту, тем самым *субъектом приобретается духовная свобода*» (выделено мной. – Т. И.) [4, с. 6].

И если в деле познания эмпиристская ориентация педагогов, психологов возобладает, то и разрешение проблем образовательного процесса не представляется возможным. И тогда мы вынуждены будем решать проблемы частного, ежедневного характера при встрече с «психическими аномалиями», с «педагогически запущенными» обучающимися, с неспособностью их учиться и разумно управлять собственным поведением и пр.

Представленные идеи, с одной стороны, позволяют узреть в учебном процессе проявление формального мышления, а с другой – выявить факторы, обуславливающие те результаты, которые не имеют отношения к становлению субъекта мышления, субъекта деятельности, способного на выведение понятия на основе принципа проти-

воречия, задействия диалектического метода познания, проявляющего самостоятельность суждения и способность к доказательству научного положения. И если педагогическая деятельность претендует на разумность, то она «с необходимостью должна включать в себя философско-критический момент в каждом акте своего движения. Что это значит для учебной деятельности? Это значит, что мало обнаружить и удержать истинные определения, например единство исторического и логического, надо уметь это единство развернуть в противоположность и противоречие, а затем снять последнее, чтобы увидеть необходимость самого этого единства. Тогда вводимые определения предмета становятся объясненными и потому понятными, а поскольку учебный процесс может опираться только на понимание, постольку процедура эта абсолютно необходима» [5, с. 66]. В противном случае педагогическое сознание осуществляет постановку еще одной проблемы – проблемы перегрузки.

Анализ образовательных результатов педагогами и учеными свидетельствует о проявлении перегрузки обучающихся, слабом владении научными понятиями, идеями в конкретных областях знаний, неспособности гибко и креативно реагировать на изменения внешних и внутренних условий и др. Отчего происходит перегрузка обучающихся? Если в учебном процессе востребована мыслительная деятельность познающих, если они становятся способны выстраивать содержательные коммуникации, то задействие мыслительных процессов и средств осуществления исследовательской деятельности, интеллектуального труда вырабатывают энергию любознательности интеллектуальной силы и наполняют уверенностью субъекта познания, потому как задействие мышления влияет на затраты времени. В противном случае – повторение готовых знаний за педагогом, деятельность по воспроизведению полученных знаний-представлений увеличивает как время подготовки на заучивание, так и использование энергии впустую, потому как нагрузка возрастает на память и процесс отражения в лучшем случае направлен на простое воспроизведение, где мышление и вовсе не востребовано и понимание без надобности. Рутинный учебный процесс совершает «прививку безразличия» к постигаемому, вырабатывает лень мыслительного наполнения процесса познания и не придает энергии. Тогда обучающийся испытывает перегрузку и непонимание от безысходности и невостребованности, а значит и неразвитости своего мыслительного аппарата. По этому поводу К. Д. Ушинский отмечал, что бездействие ученика по несколько часов в учебном процессе развращает его и делает безнрав-

ственным. Скука и непонимание в учебном процессе убивают личность и отбирают драгоценное время жизни, «убегающее в песок».

Такое положение дел в учебном процессе, в жизни обучающегося требует, во-первых, развитой способности педагога к структурированию предметного содержания, к использованию и разработке универсальных средств его освоения субъектами образовательного процесса, разработке и реализации дидактической системы на основе научных методов познания, знания закономерностей учебного процесса. Вследствие этого встает проблема становления научной дидактики как фундаментального научного направления, отражающего одновременную взаимозависимость психологии (прямая связь) и философии (обратная связь). И у истоков разработки этой науки – мыслители, чьи имена вписаны в историю развития мысли человека, в историю развития общества. По этому поводу К. Маркс отмечал: «Вся история есть не что иное, как непрерывное изменение человеческой природы».

И если дидактический подход Я. А. Коменского на определенном этапе развития общества осуществил переход от словесно-догматического к словесно-наглядному (иначе – словесно-чувственному) способу обучения, то современный этап образования и сложившиеся проблемы и вызовы в обществе требуют определенных преобразований в образовательном процессе, направленных не только на становление и развитие субъекта мышления, а и акцент ставится на возрождении нравственной основы, проявлении личностного начала в человеке. А в условиях возрастания информации становятся востребованными не только аналитические способности, аналитический склад ума, а и аналитико-синтетические способности, способности вступать в содержательные коммуникации, осуществлять сотрудничество и пр.

Выявленные проблемы и обоснованные требования определяют совершенно иную подготовку учителя, преподавателя вуза, способного удерживать целостность процесса познания, целостность рождающейся в нем личности. Требуется образованный педагог как в науках, так и в искусстве, способный на реализацию прогрессивных подходов в учебном процессе, осознающий всю степень ответственности за «прикосновение» к мышлению и духовному началу обучающихся, оснащённый логическими и дидактическими средствами познания, способный их творчески разрабатывать и приумножать и на собственном примере своего труда запускать процессы интериоризации, процессы осмысления и осознания обучающимся как исследуемого

содержания и средств его освоения, так и самого себя, формируя развитую способность к рефлексии.

Процесс понимания предполагает осознанное осмысленное овладение понятием, теорией, что обуславливает развитие способности к выявлению существенных признаков и связей исследуемых предметов и явлений на основе сравнения, анализа и синтеза, конструирования логических умозаключений по правилам и законам логики, выявления причин возникновения исследуемых объектов и условий их развития, соотнесение новой полученной информации с той системой знаний, которой владеет обучающийся. По Гегелю, понять – выразить в форме понятия, но эту форму понятия необходимо не только знать, а и иметь способность выводить понятие на основе задеирования принципа противоречия, установления связей и отношений между опорными понятиями (уже известными и необходимыми для открытия нового понятия). В этой связи от системы заданий, в которую включены опорные понятия, зависит разворачивание содержания обучающимися и эту систему должен быть способен выстроить педагог. Это означает, что умное структурирование системы понятий, идей в предметном содержании самим педагогом обуславливает систему заданий, благодаря которой обучающийся вовлечен в активный процесс познания. И сама эта система уже содержит средства осуществления разумной продуктивной деятельности субъектами учебного процесса, то есть освоение содержания уже предполагает двойственность в организации учебного процесса.

Отмеченное позволяет заключить, что требуется идеал педагога, отвечающий определенным требованиям к его подготовке. И этот идеал трехмерен, как отмечал красноярский исследователь А. И. Гончарук, исходя из естественных средств обучения – язык, чувства и мысли: «высокое качество умственного труда по превращению сложного в простое и обратно», полагая что этот идеал есть идеал учителя школы Маркса [4, с. 52]. Три измерения идеала педагога отражают его способность разумно выстраивать учебный процесс на методологической, теоретической и дидактической основах. Потому первое измерение – мысли как средство сознания предполагает: 1) «богатое философско-экономическое образование» педагога. В чем заключается это измерение (его суть)? Прежде всего необходимо научное мышление педагога (в отличие от обыденного), связанное с *философией* как всеобщим выводом из наук, анализом и синтезом наук, высшей человеческой целесообразностью, где целесообразность выступает как первый признак труда (в отличие от «бурной деятельности» педа-

гога, не имеющей отношения к труду) – *диалектический материализм*; 2) общественное разделение труда при организации учебного процесса, как и общества, связанное с *политической экономией*, где «экономика представляет вторую природу, то есть специфически человеческую среду обитания» – *исторический материализм*. И если в учебном процессе не осуществляется разделение труда, тогда он более направлен на «уровнировку», что по Марксу есть «условие стадного сознания, где индивидуальность равна нулю» [там же]. И наконец, от педагога требуется 3) умение превосходно мыслить – анализировать и синтезировать понятия, органически соединять формальную логику, диалектическую логику и теорию познания – *дидактический материализм*. Тогда требуется научная дидактика в деле становления и развития субъекта мышления, мыслящей способности обучающегося.

Второе измерение связано с чувством как средством восприятия и требует: 1) знания половозрастной психофизиологии, «без чего одаренные обучающиеся у бездарных учителей (у «премудрых пескарей» по Салтыкову-Щедрину) оказываются в отстающих и обрекаются на произвол судьбы (в качестве «трудных») [4, с. 53], что обуславливает неприемлемые отношения между педагогом и обучающимися в процессе познания; 2) ориентировки и понимания языков искусств – системы образов, что означает разбираться в средствах художественной изобразительности (эстетика на уровне диалектического материализма). «Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком» (К. Маркс).

Язык как средство общения – третье измерение. Это положение требует от педагога знания закона одновременной зависимости языка от памяти и мышления. Потому как: 1) язык при обслуживании памяти должен быть художественно-образным, то есть не соответствовать логике, а отражать переносный смысл искусства; 2) язык при обслуживании мышления соответствует логике (смысл науки), чистый и предельно точный [там же]. По сути, этот подход и представляет способ диалектического обучения, фундаментом которого являются философские основания, теория познания, научный метод познания – диалектика. Потому-то диалектический подход позволяет моделировать учебный процесс с высокой долей предвидения, создавая материальные и идеальные условия по формированию и развитию субъекта деятельности, субъекта мышления, человека, способного овладеть мыслительной культурой. И от того, какие условия способен создавать педагог в учебном процессе (руководствуясь теорией позна-

ния, определяя научный метод познания и пр.) зависит развитие способности мыслить. Как отмечал Э. Ильенков, важно «предельно точно очертить те условия, которые приводят к образованию ума, отграничив их от условий, которые образованию ума мешают и тормозят его развитие» [6, с. 44].

Потому как результаты контрольной работы, выступления на семинаре, экзамене отражают способность мыслить, конструировать самостоятельные суждения, а значит, совершаемая деятельность обучающихся демонстрирует те условия, в которых она созревала, то есть педагогическую способность по их созданию. Тогда педагогическое несовершенство учителя, преподавателя губительно влияет на обучающихся как в учебном процессе, так и за его пределами в последующем. Каковы условия, которые способен создавать педагог, таков и учебный труд познающего. И если обучающийся овладевает понятием, способен проследить движение содержания, выявляя в нем противоположности, устанавливая не только их различие, но и тождество, усматривая отношение между понятиями, доведенное до противоречия, тогда, благодаря осуществляемой разумной предметно-преобразовательной деятельности, запускается процесс понимания как необходимое условие рождения субъекта мышления. И тогда, по Гегелю, – каково понятие, таков и труд. Выведение понятия требует разумной деятельности с системой понятий (теорией), задействования принципа противоречия, ключевого метода открытия понятия, рефлексии и, как следствие, такой труд порождает внутренний мотив в процессе познания. Однако овладение дефиницией («не развитое понятие») не позволяет познающему со знанием дела оперировать понятием с целью преобразования предмета потому как «практической идее не достает момента самого сознания», то есть «практической идее не хватает момента теоретической идеи». В этих условиях труд обучающегося и педагога носит целесообразный опосредствованный характер, либо отношения к этому не имеет.

«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* как момент сопряжения с абсолютным основанием» [2, с. 13]. В этом контексте, развивая субъекта культуры, школа способна противостоять социальным обстоятельствам, определяя свою позицию, свой мировоззренче-

ский стержень, направляя усилия и сосредоточив внимание на главном: воспитать личность, человека, способного разрешать противоречия в науке, обществе, профессиональной деятельности. Если же этой позиции нет, то школа производит человека, приспособляющегося к нечеловеческим условиям, и тогда познающий вовсе не различает, что есть мышление, развитая способность мыслить, а что есть «блуд общественного сознания».

*Логика и дидактика в учебном процессе:
подвижная структура учебных занятий*

Выведение понятия в ходе разумной активно-преобразовательной деятельности и овладение им познающим представляют идею как теории познания, так и логики. Причем в ходе исследования Эвальд Ильенков убедительно доказывает, что теория и практика (т. е. отражение и действие на основе отражения) связываются «в один процесс, управляемый одними и теми же, и именно диалектическими, законами, законами логики, теоретического познания и практической деятельности» и этим обосновывает мировоззренческое значение, роль и функцию диалектики как логики, «как науки о теоретическом и практическом овладении, освоении мира общественным человеком» [7, с. 314]. Особое внимание философ акцентирует на применении особого аппарата этой науки к решению проблем в других науках, потому как диалектика есть «итог, вывод, резюме «всей истории познания, а не только истории философии», что не подменяет развития её собственного теоретического аппарата. Гегель устанавливал отличительную особенность способности мышления – «выносить напряжение противоречия» и в результате исследования осуществлять поиск ответов на поставленные вопросы, то есть разрешать противоречия. И тогда снимается проблема «трагического расхождения между процессом «усвоения знаний», с одной стороны, и процессом развития способности мыслить – с другой», поставленная В. В. Давыдовым [8]. Исследуя становление и развитие диалектической логики, Эвальд Ильенков, опираясь на анализ Канта, пишет: «Диалектика – необходимая форма интеллектуальной деятельности, характерная для мышления, занятого решением высших синтетических задач, построением теории, претендующей на всеобщезначимость и тем самым (по Канту) на объективность» [7, с. 78].

Тогда вопрос развития субъекта мышления касается, с одной стороны, разработки такой дидактической системы, в основе которой научный метод познания диалектика и ключевой принцип противоре-

чия. С другой стороны, дидактическая система, выстроенная в строгой логике, должна отражать творческий характер как деятельности педагога, так и деятельности обучающегося. Осуществление активной преобразовательной деятельности потребует освоения форм и функций интеллектуального труда субъектами учебного процесса. И если диалектика человека заключена в диалектике труда, то она должна соответствовать его признакам (целесообразность, опосредствованность, преобразовательность). А это уже явно выходит за пределы педагогики как таковой. Следовательно, педагогика вбирает методологические философские основания и, кроме того, уже первый признак интеллектуального труда и отражает логику, поскольку именно логика и есть носитель целесообразности.

Авторы-разработчики теории и технологии способа диалектического обучения А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов разработали подход к организации учебного процесса, при котором совершается разрешение выявленных противоречий в постигаемом материале на основе единой методологии и осуществляется переход: от ставки на память и сообщенные знания к ставке на мышление и выводные знания; от владения словом на уровне языка к оперированию понятием на уровне наук и категориями на уровне философии; от двумерной деятельности (прямая связь) к целесообразному, трехмерному учебному труду (обратная связь); от непосредственного обучения (автократия) к опосредствованному (демократия); от внешнего принуждения к самопринуждению; от необъективной оценки знаний, выводимой преподавателем (учителем), к «материализованной» объективной самооценке студентов (учащихся). Принципиальное отличие диалектического подхода, сконструированного в этом способе (в отличие от традиционной парадигмы) заключено в его основаниях, в задействовании мысли как средстве сознания.

Если учебный процесс игнорирует диалектику труда, то результатом становится безнравственность поколения, поскольку происходит смещение нравственных ориентиров обучающихся «от морального уродства до преступности: разложение общества на уровне его становления алкоголем, наркотиками и проституцией, курением и пр.», что свидетельствует о разрушении человеческой личности, выливаясь порой в национальную трагедию. Следовательно, логика ходов при моделировании учебного занятия с необходимостью предполагает: всеобщие обстоятельства учебного процесса и существенные признаки современного учебного занятия. Потому как, «если характер человека создается обстоятельствами, то надо стало быть сделать

обстоятельства человеческими». Исследуя идеи классиков, Анатолий Гончарук выявил «*фигуры*» и «логику ходов» учебного процесса, сравнивая учебный процесс с игрой в шахматы. Так, «фигуры» учебного процесса включают: 1) типы принуждения как типы дисциплины: естественное, духовное и физическое, соответственно формирующие убеждение, веру и страх посредством теории (система понятий, мысли), догмы (язык, слово) и наказание (экзекуции); 2) задействование форм труда: индивидуальный труд, простая кооперация, сложная кооперация с выходом на полное развитие индивидуальности каждого обучающегося (три уровня общения); 3) ступени познания: чувственное познание с помощью образов и логическое познание с помощью понятий (два принципа природосообразности); 4) задействование форм мысли: понятие как момент (термин как предельное членение и категория, родовое понятие, по Ленину – зерно истины; диалектика анализа и синтеза) и суждение – процесс как система моментов, переход между двумя понятиями (посылки как исходные суждения и умозаключение как выводное знание, т. е. диалектика оснований меры и оснований деления); 5) средства обучения: язык, чувства и мысли (диалектика покоя и движения; система ориентации в окружающем мире – слово, понятие и образ).

«Логика ходов» учебного процесса состоит: 1) способы познания: материализм, идеализм, диалектический материализм (история философии как выход из духовного рабства); 2) способы обучения: словесно-догматический, словесно-наглядный и словесно-логический с выходом на образно-логический в результате синтеза первых трех способов обучения (диалектика культурной революции: революции сознания с ориентацией на мышление понятиями и образами) [4, с. 56–58]. В этой логике требуется педагог, способный развернуть научный метод познания на ключевых принципах и осуществить организацию учебного процесса на основе прогрессивного способа обучения, в ходе которого продуктивный характер деятельности обучающихся выводит их на сотрудничество в постижении содержания, на общение, приносящее интеллектуальное удовлетворение и раскрытие потенциальных возможностей каждого.

Исходя из отмеченного, структура учебных занятий с необходимостью предусматривают постепенный переход от непосредственного обучения, о котором писал еще Гегель, к обучению опосредствованному с помощью оперирования понятиями и образами с использованием материализованной самооценки и педагогом, и обучающимся. И тут встает вопрос: а каковы критерии оценки и самооценки? Почему в обра-

зовательном процессе чаще оценивают присутствие обучающегося, в то время как продуктивный характер деятельности и реализуемая педагогом дидактическая система направлены на становление и развитие способности мыслить. Потому и отношение к противоречию, по Э. В. Ильенкову, представляет самый точный критерий культуры ума, умения мыслить, показатель «наличия» ума или его отсутствия [6]. Учебный процесс, которому чужда логика, в котором нет места противоречию, – обедненный учебный процесс. И тогда среди критериев освоения содержания обучающимися на первый план выходит способность выявлять противоположности в исследуемом материале, противоречия, где путь его разрешения связан с логическим и дидактическим инструментарием познания. И если педагог владеет такими, то через систему заданий, проблемных вопросов он становится способным так организовать учебный процесс, что в ходе познавательной, исследовательской деятельности обучающийся присваивает этот инструментальный и способен на последующее его преобразование и задействование в изменившихся условиях исследования предмета. В этих условиях структура учебного занятия, с одной стороны, обусловлена логикой разворачивания содержания, а с другой – логикой познания. Игнорирование в учебном процессе научного метода познания, логики обуславливает проявление формализма знаний, что исследовано в ряде статей.

Отмеченное позволяет многообразно выстраивать учебные занятия в дидактическом аспекте. Например, семинарское занятие с аспирантами по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» по проблеме формализма знаний было задано пятью проблемными вопросами-суждениями, отражающими четыре признака окружающего мира: структуру, движение, развитие, взаимосвязь. Каждый обучающийся свободно выбирал подготовку ответа на один проблемный вопрос. Причем на один вопрос могли готовиться несколько обучающихся, потому как использование работ разных ученых (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Л. М. Фридман и др.), проведение мини-исследований в студенческой среде предполагали как выявление противоречий, так и причин возникновения этого явления и механизмов преодоления. Способность видеть и разрешать противоречия, следовательно прогнозировать ход событий, порождает исследование этого явления от возникновения причин его проявления и неизбежного изменения. Такой семинар, выстроенный в логике посредством проблемных вопросов, аспиранты способны вести самостоятельно и быть полноценными экспертами ответов одноклассников в том случае, если ранее создаваемые условия были направлены как на освоение

теории, так и на освоение интеллектуальных инструментов познания. В такой предложенной технологии организации занятий реализация балльно-рейтинговой системы приобретает конкретный и объективный характер. Потому как каждый студент понимает что оценивается в процессе познания. Так, например, выявление противоположностей и противоречий в научном тексте – 3 балла, выявление существенных признаков исследуемого предмета, явления – 2 балла, аргументированное возражение – от трех баллов, подведение итогов по теме в виде дедуктивного или индуктивного умозаключения – 3–5 баллов и др. Тем самым оценивается способность мыслить, а значит – определять понятия, сравнивать, обобщать, ограничивать, проявлять самостоятельность суждения, конструировать проблемные вопросы по существу постигаемого, отражая как мировоззренческие ориентиры, так и законы содержательной диалектической логики.

Другое семинарское занятие осуществлялось постановкой ключевых вопросов самими обучающимися и подготовкой совместно с другими (мини-группы) ответов на поставленные проблемные вопросы-суждения по предложенным темам. И на первом, и на втором занятии вопросно-ответная форма работы порождает дискуссионный характер деятельности при исследовании содержания, подготовку самостоятельных суждений и проблемных вопросов в ходе ответа обучающихся, осознания критериев способности мыслить, что свидетельствует о процессе развития высших психических функций когнитивного характера. Кроме того, на таких занятиях реализуется методологический принцип управления: внешнее управление – соуправление (совместное) – самоуправление (внутреннее управление). Если в учебном процессе не игнорируется механизм перехода к самоуправлению, то каждый из обучающихся становится способным управлять как собственной деятельностью, так и деятельностью группы, как объективно оценивать самого себя, так и выступающего. Экспертная позиция осваивается каждым на занятиях, что создает условия для здоровой мыслительной состязательности, самостоятельности выводов и суждений. В этих условиях не знать материал невыгодно, потому как задействование трёх форм труда и освоение трёх функций труда (см. п. 1.3) обуславливают интересное общение по существу дела, демонстрацию способности оперирования идеями и понятиями и получение эмоционального насыщения и интеллектуального удовлетворения.

Подвижная структура учебных занятий обеспечивает проявление оригинальности и самостоятельности мышления обучающихся,

их субъектности, способствует проявлению мыслительной активности. Снимается страх, сковывающий мысль, потому как каждый занят интеллектуальным трудом, позволяющим быть в процессе занятия и выступающим, и вопрошающим, и экспертом. В этих условиях освоение содержания будет успешным, поскольку обучающийся вовлечен в активный мыслительный процесс и способен совместно с другими осуществлять расширенное воспроизводство знаний в отличие от простого воспроизводства знаний. Многосторонний анализ, синтез постигаемых явлений, выявление сущности явления позволяет обучающемуся сознательно управлять ими и своей собственной деятельностью или деятельностью группы. Развитая дидактическая способность педагога, действующая всеобщие обстоятельства учебного процесса, признаки современного учебного занятия позволяют ему создавать различные оригинальные сценарии учебных занятий (меняется режиссура урока, семинара, практического занятия), характерной чертой которых является демократизация, где невыгодно не знать и иметь самостоятельность суждения.

Диалектический подход, реализованный на основе теории и технологии способа диалектического обучения позволит моделировать учебный процесс с высокой долей предвидения, создавать материальные и идеальные условия по формированию и развитию субъекта деятельности, субъекта мышления, человека, способного овладеть мыслительной культурой. Каковы условия, которые способен создавать педагог, таков и учебный труд познающего. В этом контексте, если школа противостоит социальным обстоятельствам, определяя свою позицию, то все ее усилия направлены на главное: вырастить человека, способного разрешать противоречия в науке, обществе, профессиональной деятельности, человека нравственно устойчивого. Если же этой позиции нет, то школа производит человека, приспособляющегося к нечеловеческим условиям, и тогда познающий вовсе не различает, что есть мышление, развитая способность мыслить, а что есть «блуд общественного сознания». И тогда остаются иллюзии XX и XXI века о развитии чувства ответственности и чувства хозяина. Потому как не понятно, каким образом возможно развивать личность и чувство хозяина без субъекта деятельности.

Интеллектуальный инструментарий познания.

Проблемные вопросы в поиске объективной истины

Проблемный вопрос как универсальное дидактическое средство осуществления учебной деятельности становится в «руках обучающе-

гося» тем орудием труда, которое обуславливает его (труда) целесообразность, сознательное и уверенное движение к цели, управление процессом познания. Включение нового средства в деятельность, по мнению Л. С. Выготского, перестраивает структуру этой деятельности (поведения студента), позволяет преодолеть ряд проблем и исключить некоторые процессы, «работу которых теперь выполняет новый инструмент, вызывает к жизни ряд новых функций, связанных с использованием данного инструмента и управления им» [9]. Овладение таким мощным инструментом познания студентами ставит их в ситуацию «потребности в мысли», обнаружения внутреннего мотива к познанию, открытию нового понятия (знания), выявления причин возникновения и развития понятия. А кроме того, проблемный вопрос представляет средство организации содержательных коммуникаций, научных дискуссий субъектов образовательного процесса.

Задействование такого дидактического средства, как проблемный вопрос, позволяет по-иному выстраивать лекционные занятия, систему лекций. Так, на первом этапе, в процессе освоения содержания лекции, сначала преподаватель конструирует студентам проблемные вопросы-понятия и вопросы-суждения к отдельным фрагментам лекции и предлагает студентам ответить на них, используя записанный вариант лекции (или электронный). Далее, каждая лекция начинается с проблемных вопросов, отражающих содержание предыдущих лекций (рассматриваемые проблемы); вопросы отражают логику разворачивания знания.

На втором этапе постановка проблемных вопросов осуществляется совместно со студентами с учетом системы понятий, логики их развития. Вникая в суть вопроса, студенты способны в логике выстраивать систему проблемных вопросов, опираясь на ранее заданные вопросы и ответы на них, выстраивая свои вопросы в определенной логике. Тем самым, удерживается ход разворачивания содержания. Уже на этом этапе лекционных занятий, обучающиеся находятся в условиях, обеспечивающих проявление необходимости удерживать мысль, заданную предыдущими вопросами (совместно конструируемыми студентами, преподавателем), разворачивания дискуссии по освоению содержания, выявлению проблем, аргументации собственной точки зрения посредством текста, или дополнительно прочитанного источника. При этом важное внимание уделяется формулированию суждений и умозаключений при ответах на вопросы и выводах по изученному материалу. На этом этапе и последующем выявляются

ключевой проблемный вопрос по теме и лучшая аргументация, умозаключение при ответах.

Наконец, на третьем этапе – свободное конструирование проблемных вопросов в логике самими студентами как в начале лекции при работе с опорными понятиями, так и в ходе разворачивания нового материала. При этих условиях мыслительная состязательность обеспечивает содержательные коммуникации, осознанное постижение содержания предмета и, что также является важным, формирование способности не только ориентироваться в материале, но и знакомиться с различными научными источниками, позволяющими более глубоко раскрывать рассматриваемую проблему. На лекциях студенты, которые сталкиваются с неизвестными понятиями, или понятиями, имеющими близкий смысл, получают задания на последующую самостоятельную работу с понятиями, с выделенными проблемами. Причем обычно предлагается два-четыре задания одновременно, и каждый вправе осуществить выбор: какое задание выполнить, исходя из своих интересов, возможностей и т. д.

Такая дидактическая система в построении и освоении лекционного материала создает предпосылки подготовки и проведения лекций самими студентами, поскольку, работая в такой системе, студенты способны прогнозировать дальнейшее развитие знания, ставить проблемы для исследования, осуществлять поиск материала, структурировать его и организовывать освоение этого материала в группе студентов. Достаточно интересно наблюдать, как студенты структурируют свои выступления. Одни начинают выступление с выяснения сути понятия или исследования представлений одnogруппников по той или иной теме, разворачивая затем содержание выступления. Другие начинают с проблемного вопроса (или нескольких проблемных вопросов), ответ на который будет дан в процессе выступления. Такие выступления студентов отличает разнообразное использование электронных ресурсов, философских, психологических, психолого-педагогических, дидактических социологических и других словарей, энциклопедий, научных статей. Обучающиеся начинают цитировать и интерпретировать идеи Гегеля, Маркса, Ильенкова, Рубинштейна и многих других ученых. Некоторые студенты начинают свое выступление с цитаты ученого, выяснения понимания студентами группы заложенной мысли в этом суждении, обобщая в последующем сказанное другими, дополнительно приводя в подтверждение мысли автора. Такое разнообразие подходов обеспечивает развитие мысли, по-

тому как каждый может демонстрировать ход развития собственной мысли при рассмотрении материала.

Подготовку к содержательной и организационно-методической работе в проведении лекций студентами помогают осуществить семинарские занятия, на которых ведется глубокая работа с понятиями, системой понятий, осваиваются такие средства познания как проблемные вопросы-понятия и вопросы-суждения, построение умозаключений дедуктивного и индуктивного характера, рассмотрение противоположных понятий, сравнение их и выявление сильных и слабых сторон различных дидактических процессов, проведение исследований в высшей и общеобразовательной среде и пр.

Кроме того, студенты с первых семинарских занятий постепенно осваивают экспертную позицию, выводя совместно с преподавателем критерии оценивания, осознавая их применение сначала самим преподавателем, затем осваивая первые шаги в качестве эксперта выступлений одnogруппников, в дальнейшем осуществляя и самооценку. Каковы критерии оценки выступлений по темам, проведенным исследованиям?

Важным компонентом дидактической системы является постоянно самостоятельно осуществляемый выбор студентами собственного задания. С этой целью, как правило, на лекционных, семинарских занятиях предлагаются 3–5 заданий на выбор. Одни задания направлены на выявление сути понятий, их определение, конструирование логических схем, отражающих связи и отношения между понятиями, другие – на сравнение процессов, дидактических систем, третьи – на исследование материала, конструирование дефиниций понятия, анализ научных статей с конструированием суждения, отражающего отношение к постигаемому и пр. Так как поиск материала осуществляется студентами из разных источников, то особенно интересно рассмотрение одного и того же задания с разных позиций, используя справочную, научную литературу по философии, социологии, дидактике, психологии, педагогике.

Такая деятельность направлена на осмысление понятий, процессов, на развитие способности анализировать и синтезировать информацию, делать выводы. Тем самым развивается логическое мышление, способность мыслить. Подготовка студентами индивидуально выбранных заданий, совместно осуществляемый учебный труд, с одной стороны, позволяют им вникнуть в суть постигаемого знания, конструируя проблемные вопросы по его изучению, а с другой, – освоить дидактические средства познания, позволяющие не только по-

нять изучаемое, а и осуществить содержательные коммуникации относительно постигаемого предмета и средств его структурирования, обобщения и т. д. В этих условиях запускается процесс интериоризации объективными средствами, предусматривающими задействие системы принципов, дидактической системы в целом.

Вхождение в такую систему работы осуществляется студентами через преодоление себя, мыслительная состязательность обладает безупречной мотивацией. Что как не мысль определяет, на что мы способны? Что как не логика дает нам уверенность в построении собственных суждений, порождаемых при работе с информацией, при вступлении в дискуссии по существу дела? И как порой трудно бывает студентам-отличникам осознать свои неразвитые способности к обобщению, аналогии и т. д. Понять, что многословие не всегда отражает суть дела, что умение говорить, прежде всего, подразумевает умение мыслить. Или как удивительно для студентов открывать в себе новые способности к выявлению оснований деления понятий, к структурированию выступления в содружестве с логикой, к конструированию таких проблемных вопросов или ответов на них, где мысль остра и безупречна, лаконична и глубока по сути.

Так, студентка четвертого курса гуманитарного факультета, проведя исследование в работе с понятием «культура мышления», представила разные подходы к определению понятий «культура», «мышление», используя философские, психологические трактовки; на основе сравнения отразила их суть и самостоятельно сконструировала дефиницию «формирование культуры мышления», отразив условия формирования. Эксперты-студенты высоко оценили её логические способности и способность удерживать внимание аудитории, где мысль разворачивается посредством осуществления предположений и постановкой проблемных вопросов, на которые впоследствии был дан ответ. В процессе совместной работы Антон Ш. сделал умозаключение, которое подвело итог постигаемого, рассматриваемого материала. Следовательно, дидактическая система, направленная на освоение содержания предмета и средств его постижения, объективно направлена на развитие способности мыслить. Кроме того, выбранные средства и методические формы обеспечивают одновременно с развитием мышления развитие отношений, личностных качеств, открытие познающим себя для себя самого.

Реализация предложенного подхода, технологии, дидактической системы обеспечивает задействие всеобщей закономерности развития человеческого познания – восхождения, когда «познание вы-

ступает не как знакомство, а как мыслящее рассмотрение предмета» [10, с. 350].

Библиографические ссылки

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М. : Совершенство, 1997. 208 с.
2. Лобастов Г. В. Идеальное. Образ. Знак. М. : НП ИД «Русская панорама», 2017. 232 с.
3. Гегель. Наука логики. М. : Мысль, 1998. 1072 с.
4. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). Красноярск : Изд. центр КГУ, 2002. 68 с.
5. Лобастов Г. В. К философским основаниям педагогики В. В. Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 61–71.
6. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.
7. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
8. Ильенков Э. В. Дидактика и диалектика [Электронный ресурс]. URL: <http://caute.ru/ilyenkov/texts/vf/didakt.html>.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
10. Мареев С. Н. Из истории советской философии: Лукач – Выготский – Ильенков. М. : Культурная революция, 2008. 448 с.

2.4. О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В. В. ДАВЫДОВА И АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ЕЕ МОДЕРНИЗАЦИИ

В. Г. Ермаков

В условиях стремительно меняющегося мира, при небывалой подвижности и изменчивости производственных технологий, средств производства, видов и способов профессиональной деятельности педагогические технологии должны своевременно подстраиваться к новой действительности. В поиске путей и резервов их модернизации целесообразно критически анализировать исходные допущения, на которых эти технологии построены. Именно через них реализуется естественное стремление к простоте выстраиваемой теории. В стабильной ситуации погрешность от использования упрощённых моделей невелика, но может резко возрасти при изменении социокультурных условий и обострении образовательных проблем. С какого-то момента такая теоретическая основа может сама стать источником проблем.

В этом плане принципиально важен пример теории развивающего обучения В. В. Давыдова. Несмотря на то, что она уже доказала свою эффективность в многолетней практике применения, необходимы дополнительные усилия, направленные на её модернизацию и распространение на все ступени образования. Без этого в быстро меняющихся условиях она не может оставаться действенной в должной мере, кроме того, в ней отражена важнейшая тенденция в развитии образования, заслуживающая осмысления и максимальной, всесторонней поддержки.

Эту тенденцию легко увидеть на больших промежутках времени. Так, Ф. Клейн отметил, что в отличие от творений XVIII столетия, которым недоставало внимания к собственно воспитательной задаче, в XIX столетии в работах авторов начала сквозить мысль о том, что «читателя нужно не только услаждать и поучать, но что в нём надо будить силы, которые вели бы его дальше, побуждать его к самостоятельной деятельности» [1, с. 16]. Причина таких перемен ясна: взрывной рост объёма математических знаний увеличил разрыв между исходным потенциалом индивида и накапливаемым коллективным достоянием человечества, для ослабления этого противоречия и понадобилось стимулировать индивидуальное развитие более активно. Характерно, что именно в первой половине XIX столетия педагог-

математик А. Дистервег в книге «Руководство к образованию немецких учителей» дал развёрнутое обоснование тезису о решающем значении самодеятельности учащегося и написал: «самодеятельность – средство и одновременно результат образования» [2, с. 118]. В этой формуле присутствует некоторое формально-логическое противоречие: если самодеятельность рассматривается как результат, как цель, то как она может быть средством для достижения этой цели, а если она уже сформирована и может служить средством, тогда зачем её же обозначать как цель образования? Но если пользоваться не формальной логикой, а исходить из растущей напряженности образовательных процессов, то эту формулу можно интерпретировать как признание того, что учащийся оказывается всё более слабым звеном в системе образовательных взаимодействий и его самодеятельность нужно использовать бережно – так, чтобы она при этом усиливалась. Можно сказать, что А. Дистервег сформулировал основное условие гармонизации образования – его экологии.

Закономерно также, что в середине рассматриваемого столетия начала складываться отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания. В 1874 году П. Ф. Каптерев предложил для её обозначения термин «Педагогическая психология». Следует отметить, что всё более заметная активность в разработке проблемы развития учащегося привела к некоторым ошибочным, на наш взгляд, оценкам достижений предшественников. В своих дидактических очерках, характеризуя систему Я. А. Коменского, П. Ф. Каптерев пишет: «Дидактике Коменского свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представляемого в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике ещё нет речи о развитии обучением способностей учащихся; (...) дидактике Коменского недостаёт психологии» [3, с. 293]. В этом высказывании, обращенном назад, мы видим подтверждение наличия обсуждаемой нами тенденции в развитии образования. Тем не менее, критическое замечание П. Ф. Каптерева в адрес системы Я. А. Коменского и гораздо более резкая её критика некоторыми современными авторами не вполне справедливы. Разъяснение ошибочности этих оценок дано в статье [4], сейчас отметим только, что структурообразующим элементом системы Я. А. Коменского является метод обучения, основанный на постоянном применении анализа и синтеза. «В какой бы закоулок вы ни попали, – написал Я. А. Коменский, – анализ ничему не позволит ускользнуть от вашего внимания (что составляет основу любого рода учёности). А синтез из ущелий теории снова выведет вас

в [просторные] поля действия» [5, с. 109]. Но ведь анализ, применяемый при изложении материала и при его осмыслении, заведомо влечёт за собой развитие мышления учащегося, а значит и его общее развитие. При педагогических импульсах развитию такой силы и в отсутствие сверхтрудных учебных препятствий в наступлении этих последствий не нужно было сомневаться, а потому и незачем было о них говорить явно.

В начале XX столетия проблема развития учащегося в процессе обучения приобрела и дополнительную актуальность, и дополнительную остроту. Л. С. Выготский по этому поводу заметил: «Вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой самый центральный и основной вопрос. (...) Между тем этот вопрос является самым тёмным и не выясненным из всех основных понятий, на которых строится приложение науки о развитии ребёнка к освещению процессов его обучения» [6, с. 374]. Для того чтобы положить в основу теории самое тёмное и невыясненное понятие, нужна была немалая научная смелость, но она, очевидно, подкреплялась пониманием того, что иного пути ни у теории, ни у образования нет, какие бы подходы по поводу взаимоотношения процесса обучения и развития ни поддерживались разными авторами. Тезис Л. С. Выготского о том, что «между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [6, с. 390], позволяет предположить, что приверженцы идей, противоположных идеям развивающего обучения, соответствующим выбором подхода к проблеме оберегают свои теории от слишком сложных вопросов. Но из-за перманентного обострения противоречия между личностью и культурой остаться в стороне от них становится всё труднее.

В полном соответствии с высказыванием Н. И. Бердяева о «страшном ускорении времени, за которым человек не может угнаться» вопрос об отношении процесса обучения и развития учащегося продолжил усугубляться и дальше. Упоминание о причинах его актуализации можно найти даже в современных педагогических словарях. Так, в словаре [7] в определении педагогической деятельности, в частности, сказано: «Основная проблема педагогической деятельности – совмещение требований и целей учителя с возможностями, желаниями и целями учеников». Поскольку в требованиях и целях учителя отражены интересы общества, культуры и государства, снижать планку требований произвольным образом учитель не может.

С другой стороны, исходный потенциал учащихся невелик, поэтому разрыв между названными противостоящими друг другу целями можно уменьшить только путём активного и целенаправленного содействия развитию учащихся. Не случайно в этом же словаре в определении термина «Обучение» присутствует установка на «развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых».

Собранные нами факты из истории педагогики и образования позволяют утверждать, что появление в конце XX столетия различных авторских проектов развивающего обучения не было случайным, в них отразилось принципиально важное условие поступательного развития всего человеческого сообщества. Г. Уэллс писал о том, что история цивилизации напоминает всё ускоряющиеся гонки между образованием и катастрофой. Без отыскания дополнительных резервов в обеспечении развития учащегося в процессе обучения эту гонку с катастрофой нельзя не проиграть.

Перспективы построения требуемой системы образования обсудим, отталкиваясь от уровня, уже достигнутого в теории развивающего обучения В. В. Давыдова. Её исходный теоретический базис является очень глубоким. Одной из опор в ней является положение, сформулированное Гегелем: «То, что в более ранние эпохи занимало дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаём набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» [8, с. 92]. Очевидно, в этом высказывании подразумевается глубокая переработка информационного пространства культуры, постоянно проводимая в педагогических целях из-за непрекращающейся смены поколений. Ниже будет показано, что в настоящее время эта переработка запаздывает всё больше, кроме того, на пути к достижению этой цели появились труднопреодолимые барьеры, связанные с ростом объёма накапливаемых сведений и изменением формы их изложения.

Ещё одно узкое место в методологическом фундаменте рассматриваемой теории связано с представлениями, закрепившимися в качестве парадигмы благодаря трудам философов. Гегель писал: «Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразовываться с ней и развивать её, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Здесь приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей

оригинальности, чтобы они умели и хотели исполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования» (цит. по: [9, с. 81]). С упомянутым дефицитом времени и в самом деле приходится считаться всерьёз, так как он существенно и зачастую отрицательно сказывается на характере образовательных процессов. Например, из-за него не удаётся широко применять проблемный и эвристический методы обучения, притом, что их использование могло бы давать заметный импульс индивидуальному развитию. Выраженное с такой решимостью негативное отношение к своеобразию детей тоже имеет свою подоплёку: когда различия между детьми невелики, учитель может вести занятия с ними словно с одним ребёнком, в результате коэффициент полезного действия педагога оказывается очень большим. По-видимому, стремиться к сохранению однородности состава класса заставляет объективная необходимость в обеспечении экономической эффективности управления процессом обучения. В свою очередь, настойчивое требование добиваться того, чтобы дети отвыкали от своей оригинальности, можно интерпретировать как веру автора в то, что при выполнении этого условия учебный процесс будет оставаться в устойчивом состоянии достаточно долго.

Таким образом, в этой конструкции индивидуальное развитие с его непредсказуемой динамикой отчасти принесено в жертву ради равномерного и стабильного течения процесса обучения. Тогда такая его оптимизация могла быть приемлемой, но она была перенесена в наше время со всеми её слабыми и узкими местами. Так, в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова общая ориентация на равномерные модели управления проявляется в использовании заранее заданных поурочных разработок. Важно отметить, что В. В. Давыдов сам признал ошибочность такого подхода. На оргдеятельностных играх в Абакане он сказал: «Прихожу к выводу, что московские поурочные разработки работают только в руках тех учителей, которые вместе с учениками и учёными их разрабатывали. Печатать нам следовало не их, а принципы их разработки» [10, с. 158]. Заметим, отказ от поурочных разработок с фиксированным временем их применения равносильен отходу и от равномерных моделей образовательного процесса.

В статье [11] приведены данные о ходе и результатах авторского эксперимента в детском дошкольном учреждении. Характерно, что активизация поисковой деятельности детей поначалу сильно нарушила однородность состава группы по уровню развития элементарных математических представлений, а затем она же привела к выравнива-

нию состава, но уже на уровне достижений, которые были намного выше, чем в контрольной группе. Примеры такого рода с явно выраженной неравномерностью движения детей по образовательной траектории показывают, что переход на более сложные модели управления открывает дополнительные возможности для повышения эффективности и качества процесса обучения. В общем виде это утверждение обосновано в статье [12].

Разумеется, ввиду невозможности полностью учесть все грани многофакторного процесса обучения в какой бы то ни было теории корректировка различных проектов в образовании по ходу их реализации вполне закономерна, однако проблема в том, что в потоке современных образовательных реформ времени для экспериментальной проверки и отладки проектов не остаётся. Действовать приходится вслепую, поэтому анализу методологических оснований теперь нужно уделять намного больше внимания. Сильная зависимость системы образования от внешних условий её функционирования позволяет решать эту задачу посредством рассмотрения образовательных проблем на фоне переломных моментов человеческой истории, которые как раз и обнажают слабые места в исходных посылах теории.

В этом отношении наибольший эффект даёт обращение к математике и её преподаванию. Ограничимся историей развития алгебраических уравнений, которая насчитывает 40 столетий и потому может служить хорошим исследовательским зондом в глубину веков. Несмотря на столь древнее начало в ней происходили и продолжают происходить феноменальные события. В 1534 г. Тарталья благодаря мобилизации творческих сил в математическом поединке с Фиоре нашёл формулу корней уравнения третьей степени. Вскоре была найдена формула и для уравнения четвертой степени. В итоге после долгого упадка в Европе появились математические результаты принципиального значения, которых не знали ни античные, ни восточные математики. В 1823 г. Нильс Абель доказал, что уравнение 5-й степени решить в общем виде (в радикалах) невозможно. Когда 16-летний Эварист Галуа стал читать серьёзные математические сочинения, ему попался и мемуар Абеля. Эта тема захватила Галуа и за короткий срок он нашёл условие для того, чтобы корни уравнения допускали выражение через радикалы. В некотором роде история алгебраических уравнений была завершена, но ещё более ценным по сравнению с этим результатом стал метод, с помощью которого Галуа сумел его получить. Решая названную задачу, он заложил основы современной алгебры, ввёл ряд фундаментальных понятий, в том числе понятие группы.

Отметим также тот факт, что этот юный гений погиб в 1832 г. в 20-летнем возрасте, всего через год после того как не стало Гегеля. Такие совпадения во времени позволяют использовать творчество Галуа, с одной стороны, для того чтобы оценить глубину изменений, которые стали происходить в математике и в культуре в целом практически сразу после Гегеля, с другой стороны, для того чтобы оценить, насколько допустимыми остаются самоограничения теории Гегеля в условиях таких перемен глобального значения.

За свою короткую жизнь Эварист Галуа отличился не только изумляющим взлётом абстрагирующей мысли, но и знаковой реакцией по поводу необходимости вторичной переработки накопленной информации. В статье «Рассуждения чистого анализа» Галуа писал: «Возьмите любую книгу по алгебре, учебную или научную, и вы не найдете в ней ничего, кроме хаотичного множества теорем, строгость которых представляет странный контраст с общим беспорядком. Кажется, что отдельные соображения обошлись автору так дорого, что у него уже не хватило сил объединить их, и что его ум, истощённый идеями, положенными в основу труда, не в состоянии породить ещё одну мысль, которая бы связала их воедино» [13, с. 60]. Отсюда следует, что упорядочение, в том числе и в педагогических целях, новых сведений является самостоятельной, очень трудной задачей, с которой составители учебных и научных книг зачастую не справляются.

Своими математическими работами и введением новых фундаментальных понятий Галуа придал хороший импульс движению и в этом направлении, причём в XIX столетии оно существенно усилилось и стало ведущим. Наряду с развитием прикладной математики «на передний план стала властно выступать и чистая математика», которая, в частности, привела к тому, что «были подвергнуты критическому пересмотру научные ценности, унаследованные от прошлого, как этого потребовало пробудившееся чувство строгости» [1, с. 14].

Но дело не только в запаздывании вторичной переработки. Из-за сложности данной задачи математики часто использовали уловку, о которой в своих рассуждениях по поводу понятия отрицательных величин И. Кант ещё в 1763 г. написал: «Представление, которое создавалось о нём у большинства исследователей, как и толкование, которое они ему давали, странны и противоречивы. Правда, это не привело к какой-либо неправильности его применения, так как особые правила заменяли собой определение и обеспечивали пользование им, а то, что в суждении о природе этого абстрактного понятия было ложным, оставалось втуне и не имело никаких последствий» [14, с. 84].

На правильности применения понятия такой подход действительно не сказывался, но для учащихся эта тупиковая для них ситуация создавала угрозу остановки мышления. Начальные понятия аксиоматических теорий в математике создают аналогичные ситуации в большом количестве.

События в математике XIX столетия составляют необозримый массив. По словам Ф. Клейна, вследствие экстенсивного развития исследований «даже самый универсальный ум оказывается уже не в состоянии синтезировать в себе целое и плодотворно применять его вне себя самого» [1, с. 15]. Что уж говорить про всю математику, если Галуа, занимаясь ею с 16 лет всего 4 года, построил теорию, долгое время остававшуюся непонятой современниками. Первую серьёзную попытку разобраться с теорией Галуа предпринял Лиувилль. В разговоре с Бертраном он утверждал, что понять доказательства очень легко и, реагируя на удивление собеседника, добавил: «Достаточно на месяц-другой посвятить себя исключительно этой работе, не думая ни о чём другом». Впоследствии сам Бертран в очерке о Галуа написал: «Это объясняет и оправдывает затруднение, в котором честно признался Пуассон и которое, несомненно, испытали Фурье и Коши. Прежде чем написать работу, Галуа больше года производил смотр бесчисленной армии сочетаний, подстановок и перестановок. Ему пришлось отобрать и пустить в ход все дивизии, бригады, полки и батальоны и выделить простые подразделения. Чтобы понять его изложение, читателю нужно познакомиться с этим сборищем, проложить сквозь него дорогу, научиться видеть его в нужном свете. На все это нужны долгие часы и активное внимание. Это требует сущность темы. И мысли, и язык являются новыми. Их не изучишь за один день» [15, с. 347].

На этом дело не закончилось. Введённое Галуа понятие группы и продемонстрированная им важная роль этого понятия для развития алгебры привели к активному поиску простых конечных групп и попыткам их классификации. Рассказывая об этих захватывающих воображение исследованиях, Д. Горенштейн в своей статье [16] дал краткое описание пути, на котором к середине 80-х годов XX столетия квалификационная теорема, неявным образом поставленная Эваристом Галуа, была доказана усилиями более ста математиков. Полное доказательство этой Грандиозной теоремы разбросано по страницам примерно 500 статей в научных журналах и занимает 15 тысяч журнальных страниц! Известно, что разрабатываемое доказательство второго поколения будет более компактным, чем доказательство первого поколения, но оно всё равно занимает тысячи страниц.

Проведённое нами краткое погружение в узкую часть истории математики и её преподавания позволяет вернуться к вопросу о том, насколько живучей в бурно меняющемся мире может быть созвучная высказываниям Гегеля идея построить процесс обучения так, чтобы при незначительных потерях в части спонтанного развития учащегося он мог быть экономически эффективным, опирался бы на тщательно и системно проработанный учебный материал, как следствие, допускал равномерное движение по заготовленной учебной траектории и при этом оставался устойчивым по отношению к негативному влиянию разных факторов. На фоне собранных фактов ответ напрашивается сам собой: во-первых, требуемая педагогическая переработка новых сведений порой сильно запаздывает, во-вторых, для части материала она вообще недостижима и до игр мальчишеского возраста низведена не будет, в-третьих, для упорядочения и необходимого сжатия материала часто используют аксиоматический метод построения теории, а тогда её начальные понятия становятся непреодолимыми препятствиями для тех, кто начинает её изучение. Более того, все эти проблемы не устранимы полностью, поскольку в них проявляется безостановочно растущая острота неустранимого противоречия между личностью и культурой.

Учитывая сказанное о математике XIX и XX столетий, получаем, что заблаговременно построить образовательный процесс так, чтобы он по инерции оставался устойчивым, всё-таки невозможно. В силу этого обстоятельства нужно равномерные, линейные модели организации образовательного процесса дополнять элементами специального обучения, встраиваемого на основе обратных связей и по мере необходимости. Эти вкрапления уместно называть корректирующим обучением, главная задача которого должна состоять в разрешении тех или иных кризисных обострений в учебном процессе, избежать которые полностью уже не удастся.

Идейной опорой в такой перестройке может послужить динамика развития алгебраических уравнений, которая показывает, что, несмотря на сверхдлинную историю этой науки, на самом деле ключевыми являлись отдельные эпизоды, происходившие на коротких отрезках времени и тесно связанные с высокой мобилизацией индивидуальных сил математиков. Иначе говоря, реальное развитие математики является импульсным и сильно неравномерным. Поэтому и вся концепция корректирующего обучения, необходимого для учёта изменившихся условий образования и модернизации методологического фундамента существующей теории развивающего обучения, представляет собой всего лишь отражение того, что при изучении матема-

тики (и не только математики) в отдельные периоды времени нужно, чтобы в учебном процессе соответствующие взлёты самостоятельности и поисковой активности присутствовали. Они особенно актуальны при встрече учащихся с понятиями высокого уровня абстрактности, причём в этом случае коридор возможностей для решения задач коррекции настолько узок, что его границы сами подсказывают последовательность требуемых шагов. Они описаны в статье [17].

Корректирующие мероприятия влияют на учащегося двояко – и предотвращением остановки в его развитии из-за кризисной ситуации, и накоплением опыта преодоления трудных препятствий, последствия которого для индивидуального развития многообразны и значимы. Вынужденный, импульсный характер педагогической коррекции позволяет говорить о локальной и микролокальной подсистемах развивающего обучения [18].

Можно было бы сказать, что приведённые примеры из истории математики касаются только высших этажей математики и к школе отношения не имеют. Действительно, формулы Тарталья и Кардано для решения уравнений третьей и четвертой степени в школьные программы так и не попали, хотя со времени их открытия прошло без малого 500 лет. Если это возражение посчитать справедливым, то и в этом случае школа не может остаться в стороне, так как будет расти разрыв между школой и вузом. События последних двух столетий сказываются и на начальной школе.

Так, характеризуя особенности курса математики в своей системе развивающего обучения, В. В. Давыдов заявил, что «детям с самого начала должно быть раскрыто общее основание всех видов действительного числа. Таким основанием является математическое понятие величины» [19, с. 70]. Это заявление было сделано с прицелом на подготовку к последующим ступеням образования, но разработанная в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова пропедевтика понятия числа подводила учащихся в основном только к достаточно хорошему пониманию натурального числа. К. А. Рыбников показал, что каждое расширение этого понятия было связано с новыми потребностями в практической деятельности людей или в деятельности в самой математике [20]. Спроектировать всё это в начальную школу вряд ли возможно, поэтому пропедевтика понятия числа должна быть не разовой, а многоступенчатой. Из-за дефицита времени, она не может быть полной на каждом шаге, поэтому и здесь понадобится такая же мобилизация усилий учащихся, как и в окрестности понятий высокого уровня абстрактности на старших ступенях образования.

В заключение сделаем несколько уточнений. Во-первых, для построения инвариантной теории развивающего обучения, пригодной для использования на всех ступенях образования, требуется соответствующее расширение функций текущего контроля [21]. Во-вторых, при переходе на более сложные модели управления образовательными процессами функциональная и экономическая эффективность образования может быть даже выше, чем в случае равномерных моделей [22]. Наконец, в-третьих, даже при больших охранительных усилиях педагога однородность состава класса в современных условиях долго сохранять не удастся, она может нарушаться из-за деструктивного влияния на учебный процесс более мощных факторов. В этих случаях учитывать своеобразие детей всё-таки придётся, но не для того, чтобы его приглушить и нивелировать, а для того чтобы, опираясь на сохраняющиеся у детей очаги их поисковой активности и развивая их возможности, разрешить возникшую кризисную ситуацию.

Библиографические ссылки

1. Клейн Ф. Лекции о развитии математики в XIX столетии. В 2 т. Т. 1. М. : Наука, 1989. 456 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956. 375 с.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1982. 704 с.
4. Ермаков В. Г. О методологических аспектах построения и использования здоровьесберегающих технологий образования // Проблемы личности в современном мире : сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (30 марта 2017 г.). Орёл : Орлов. гос. ун-т им. К. С. Тургенева, 2017. С. 172–176.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. 576 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2003. 176 с.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 554 с.
9. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Изд-во Владос-Пресс, 2006. 365 с.

10. Гуленко В. В. Юнг в школе. Соционика – межвозрастной педагогике. М. : Совершенство, 1997. 270 с.
11. Ермаков В. Г. Педагогические инновации и развивающее образование // Адукацыя і выхаванне. 2006. № 1. С. 54–61.
12. Ермаков В. Г. Актуальность и методология использования нелинейных моделей управления в системе развивающего образования // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Красноярск, 25 апреля 2018 г.) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко. Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2018. С. 31–39.
13. Дальма А. Эварист Галуа, революционер и математик. М. : Наука, 1984. 112 с.
14. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 2. М. : Мысль, 1964. 511 с.
15. Инфельд Л. Эварист Галуа. Серия ЖЗЛ. М. : Молодая гвардия, 1955. 352 с.
16. Горенштейн Д. Грандиозная теорема // В мире науки. 1986. № 2. С. 62–76.
17. Ермаков В. Г. Топология информационного пространства культуры и проблема устойчивости образовательных процессов // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета. Научный журнал. Вып. 1: Педагогика и психология. Усть-Каменогорск, 2019. С. 24–33.
18. Ермаков В. Г. Микролокальные аспекты развивающего обучения как основа межпредметного взаимодействия при подготовке учителя // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2021. № 2 (125). С. 18–24.
19. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: Теоретическое обоснование к методическим рекомендациям к экспериментальному курсу русского языка и математики для начальных классов / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Репкина. Томск : Пеленг, 1992. 114 с.
20. Рыбников К. А. Из истории арифметики // Математика в школе. 1986. № 4. С. 65–71.
21. Ермаков В. Г. Развивающее образование и функции текущего контроля. В 3 ч. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. 778 с.
22. Ермаков В. Г. Методологическая основа функциональной и экономической эффективности образования // Вестник экономической интеграции. 2010. № 7. С. 194–210.

2.5. ДЕТСКАЯ ИГРА И ВОПРОСЫ МЫШЛЕНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В. В. Лимонченко

При том, что в современном мире достаточно часто порицается рационализм, а мышление рассматривается как одна из способностей человека, т. е. берется как частно-приватное занятие человека, место человека в иерархии живых существ по-прежнему обозначается как *Homo sapiens* (собственно человек – *Homo sapiens sapiens*) и задание научить человека мыслить (возможно уточнение – научиться человеку) остается главной целью образования, что настойчиво подчеркивается в философски ориентированных педагогических практиках. Но существенность самого мышления транскрибируется достаточно различно – предельный диапазон может быть схвачен смысловым пространством «отражение-конструирование», хотя вполне возможно найти взаимосогласие различных трактовок в понимании мышления как способности человека в своем жизненном движении опираться на измерения самой действительности, что концептуально-словесно соответствует универсальности человека.

Но в логико-содержательном плане такая характеристика предстает как оксюморон, сочетание несочетаемого: мышление – это собственно моя, человеческая способность, но по своему содержанию мышление относится к предметности внешнего мира, что позволяет человеку выхолить за границы самого себя. Заостряя до предела, мышление – такая человеческая способность, которая «отвечает» за умение быть собой, преодолевая себя – потому мышление осознается как чудо. В силу этого вполне привычно звучат формулировки: «мое мышление совсем не мое», «человек – фортепиано, на котором играет природа», как вариант – «человек есть скрипка, на которой играет общество». При том, что контрадикторное формальное возражение через противопоставление невозможно, такое утверждение никак не получается признать истинным – мышление вне собственно человеческой деятельности невозможно, т. е. должен быть конкретный действующий человек в своей индивидуальной обособленности и этот человек – «Я» в той парадоксальной ситуации, когда Я обретает способность движения по логике всеобщей чистой формы. Иными словами, когда маленькое я эмпирического человека в силу неведомо каких оснований преступает свою приватную частичность и вмещает

в себя неместимое в том смысле, что четкого однозначного «места» предмет мысли не имеет.

Возможность движения по логике всеобщей чистой формы предельно проблематична: многократное повторение действия в течение очень долгой длительности остается количественной характеристикой, всеобщность – вовсе не количественная характеристика и то, что в мышлении присутствует измерение внеколичественное опровергнуть трудно, но и однозначно указать его исток не совсем получается. В логике Гегеля присутствие всеобщей чистой формы предопределено и обосновано Абсолютной идеей, предвечной основой и гарантом развития. В такой форме развития как история человеческой деятельности происходит постоянный прирост еще не бывшего, но каким-то образом знакомого и если по отношению к вещественно-чувственному измерению творчества еще возможно говорить об очищении природных связей до формы закона, то в сфере человеческих отношений об этом не скажешь.

Человек как человек оказывается способным иметь доступ к тому, что выходит за пределы его собственного организма и в этом он «больное животное», т. е. чрезмерное, постоянно переступающее самого себя, что Э. Ильенков отмечает уже в акте первоначального восприятия: «Как получается, что событие внутри нашего собственного организма мы непосредственно воспринимаем как объективную (во внешнем пространстве находящуюся) форму вещи, ‘переживаем’ свое собственное внутреннее состояние как нечто ‘другое’, как нечто вне себя?» [1, с. 213]. Сосредоточенность на самом себе – это установка, доходящая до болезненной нечувствительности к другому и инаковому – это «болезнь» более поздних этапов, достаточно легко фиксируемая, поскольку это следствие развернувшегося в своей парадоксальности «внутреннего» мира человека. Его парадоксальность именно в том, что до бесконечности и безмерности огромный мир воспринимается как присутствующий во мне – этим и создается условие говорить о «моем» как совсем не моем. Если мера отношения биологического живого организма задана ему самим рождением и равенство самому себе такого существа исключает проблему восприятия действительности, то человек в своем отношении к миру беспомощен в том смысле, что он еще должен найти то, что для него действительно. Это качество человеческого существования схвачено философами «заброшенности», «падения», «отчуждения», т. е. человек оторван от действительно существующего для него. Движение сквозь этот разрыв реализуется мышлением, обеспечивающим преодоление этого состояния.

Итак, обязательным условием возможности мышления как движения по логике действительности становится отрыв от действительности и там, где нет необходимости в таком отрыве, нет необходимости в мышлении. И тем парадоксальнее, что мышление как движение в ситуации разрыва уже предполагает данность целого. При этом правомерна часто встречающаяся в философии тавтология: следует различать эмпирическую действительность (для желающих – просто эмпирию) и действительную действительность, или реальность – что делает Семен Франк, обращая внимание на парадоксальность первичной данности: «Первично и положительным образом нам дано именно бесконечное как ‘полнота всего’, тогда как понятие конечного образуется через отрицание этой полноты» [1, с. 235]. Он различает идею реальности как основоположного бытия, отличное от бытия как объективной действительности, – это не есть нечто, с чем мы извне «встречаемся», реальность вообще не предстоит нам в роли объекта, на которую направлена мысль, – не есть нечто, с чем мы извне «встречаемся». Мы «имеем» ее в той совершенно особой форме, что сами есмь то, что мы имеем [1, с. 222].

Такое бесконечное как полнота всего (Абсолют) и есть основанием мышления, всегда движущегося к необходимой и всеобщей форме (по Канту – чистой) – но проблематичен способ обретения такого основания: для схватывания особенности такого основания в христианской мысли применяется образ корней, растущих с неба, у Платона это идеи как архетипы вещей до самих вещей. Эвальд Ильенков эксплицирует такой принцип связности как детерминация идеальным [3, с. 3, 9] – можно сказать, что начало мышления в способности оторваться от эмпирической действительности, данной фиксировано-приватно и частично, и выйти на первичную полноту сущности, на очищенную от приватной частичности форму действия, что Выготский увидел и раскрыл в своем понимании детской игры.

Исток человеческого в филогенезе неуловим в своей достоверной обоснованности, но тем интересно и значимо детство – дающее возможность встречи с рождением субъективности хотя бы в онтогенезе. Пусть привычно считать, что онтогенез повторяет филогенез, я бы удержалась от такого сильного утверждения в первую очередь в силу того, что в онтогенезе мы не имеем нулевого цикла: человеческое дитя рождается уже подготовленным к возможности универсального движения, т. е. дитя рождается очищенным от жесткой родо-видовой специфичности. Но как произошла и как возможна эта

очистка, присутствующая уже на уровне организма? Как у живого организма произошло освобождение от инстинктивно-бессознательного развертывания спецификаций своего вида – эта спецификация устранения биологически-природной автоматичности и позволяет говорить о человеке как о «больном» животном. И входит дитя в мир наличной человеческой предметности – нулевой цикл человеческой предметности (отсутствие вещей и форм поведения, созданных самим человеком) порой возникал стихийно (Маугли), порой конструировался бесчеловечными экспериментаторами (случай Каспера Хаузера, публике известному по фильму Вернера Херцога «Каждый сам за себя, а Бог против всех»), но чистая нулевая ситуация воссоздается мыслящим человеком – а это уже не нулевая ситуация.

Внутри сторонников культурно-исторической парадигмы понимания человека возможно провести различие по линии отношения к детству и ребенку: попадает ли ребенок в поле внимания как особая конкретная всеобщность или он растворен во взрослом человеке, конечно же также являющемся особенной конкретной всеобщностью. Среди первых уверенно можно назвать Выготского, Ильенкова, Михайлова, Лобастова. Хотя, как отмечают исследователи творческого наследия Выготского, он отнюдь не видел себя именно «детским психологом», именно педагогике Выготский посвятил значительную часть тех немногих лет, что отпустила ему судьба; именно онтогенез речи и онтогенетический аспект эволюции мышления были излюбленным предметом его студий [4, с. 21]. Именно осмысление феномена детства, с которым все взрослые имеют дело в той или иной мере, предоставляет основание для размышлений над возможностями преобразования человека, чаще всего это именуется изменением человека, но скорее всего речь может идти о восстановлении человеком самого себя. В христианской мысли это принято называть апокатастасис, марксистская мысль говорит о преодолении отчуждения. Как видим, в основании прозревается некоторая первичная неискаженная форма, которая исторически-опытно не дана – ее данность идеальна как мышление.

Но для современности характерно видение человека в его далеко не идеальном виде, что и признается исходно-первичным основанием для понимания человека: человек находится в пространстве земли, т. е. он низок – не в морально-дидактическом смысле, что тоже есть, но по закрытости для него путей преобразования, возвышения, возрастания к чаемому совершенству, о чем часто напоминают словами Канта о кривой тесине человеческой природы. В соответствии

с таким видением А. Глюксман и сочинил одиннадцатую заповедь: человек должен помнить, что ему соприродно зло и поэтому никогда не стоит затевать ничего хорошего, потому что во все хорошее он внесет свое зло, и у нас будет очередная утопия, очередной тоталитаризм и так далее (по Седаковой [5]). Марксистская мысль сохраняет свою неустранимую привлекательность живой верой в реальность мира, преображенного истиной, при этом эта возможность обосновывается мышлением. Выготский как мыслитель представляет именно такое понимание человека.

В наше время исследователи преисполнены страстью к деконструкции, по отношению к Выготскому А. Ясницкий говорит о ревизионизме, более того, он склонен дискредитировать даже обращение к первоисточникам, в данном случае к работам Выготского, утверждая, что изданные тексты исправлены и поправлены другими людьми [6, с. 576] – что, к сожалению, в соответствии с нашим опытом, вполне достоверно, и тем не менее нет иного пути понимания позиции мыслителя, чем прочтение его работ еще и еще раз. Обратимся к небольшой статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка».

В свете рассматриваемой проблемы привлекают внимание следующие существенные моменты. Во-первых, детская игра рассматривается в свете формирования новых потребностей, новых мотивов деятельности – т. е. исходной видится установка на превосхождение самого себя и при этом методологически ставится задача не превратить в понимание игры внешних ей измерений – не интеллектуализировать игру и не видеть в ней символическое действие. Второй момент – это различие двух форм взаимоотношений ребенка и вещи: поведение, определяемое побудительным характером вещей для ребенка, когда «вещи диктуют ему то, что надо сделать – дверь тянет ребенка на то, чтобы ее открыть и закрыть, лестница на то, чтобы взбежать, колокольчик на то, чтобы позвонить» [7, с. 65] и поведение, определяемое свободой от ситуационной связанности, чем и является игра [7, с. 65]. Следующий существенный момент – понимание игры по Выготскому: специфическая особенность игры в том, что «В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Таким образом, получается положение, что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит. ... Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непо-

средственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [7, с. 65]. Таким образом, в игре происходит отделение смысла от вещи и начинается действие от него, а не от вещи – это как раз и соответствует действию при опоре на самого себя, действию по «causa sui», что было бы невозможно, если не предположить способность «оторвать смысл действия от реального действия», и возможно это благодаря особенностям человеческого восприятия: «Особенность человеческого восприятия, возникающая в раннем возрасте, заключается в так называемом реальном восприятии. Это нечто такое, чему мы не имеем ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл» [7, с. 65], и это позволяет расщепить диктат предмета и создать ситуацию переноса: «В игре действие замещает другое действие, как вещь другую вещь. Как ‘переплавляет’ ребенок одну вещь в другую, одно действие в другое? Это осуществляется через движение в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия. Это движение в смысловом поле – самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения – ситуационный, конкретный (т. е. не логический, а аффективное движение). <...> В игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки, исходя из своего ‘Я’. Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует, исходя из значения вещи. Ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение» [7, с. 67] и присваивать это значение, переводить его в движение собственной субъективности.

На мой взгляд, необходимо прояснение «иллюзорности» свободы: иллюзорность следует понимать не в том смысле, что свободы нет в то время как кто-то думает, что она есть – качество иллюзорности указывает на то, что, определяя поступки, исходя из своего «Я», что и есть свобода, человек не оказывается в ситуации окончательного определения исходной инстанции, поскольку за «Я» стоит пространство смысла. Присвоение существенного смысла и есть формирование субъективности, которая как раз совсем не субъективна в расхожем смысле указания на то, чего нет на самом деле в противовес объективному как тому, что действительно. У ребенка происходит становление субъективности посредством присвоения смысловой существенности вещей и ситуаций, чем он и начинает оперировать в игре.

Движение в смысловом поле существенности Выготский раскрывает через игру двух сестер в сестер – т. е. будучи эмпирически сестрами, сестры могут вести себя по отношению к друг другу по-разному, но при игре в сестер они из эмпирической феноменальной многообразности «вынимают» существенность и делают ее правилом, которому они подчиняются – этим полагается самоподчинение как акт воли, когда правило исходит не извне и не произвольно от себя самого, а по логике существенности самой ситуации.

В игре явственно движение по имманентному правилу данной ситуации, что всегда подчеркивается в игре, можно упомянуть Финка: «не природа, не ее сопротивление человеческому вторжению, не враждебность ближних, как в сфере господства, – игра сама полагает себе пределы и границы, она покоряется правилу, которое сама же и ставит» [8, с. 366]. Это то удивительное состояние, когда быть у самого себя значит трансцендировать себя и подчиняться иному – только в этом смысле можно говорить, что мое мышление не совсем мое. И опять можно вспомнить Семена Франка, отмечающего своеобразие субъективности. Он подчеркивает, что бытие субъекта, привычно называемое «внутренняя жизнь», этот «ближайший, наиболее явно и непосредственно мне данный слой первичной реальности» не исчерпывается собственно моим – более того, именно «этот слой по самому своему существу немислим иначе как в связи с чем-то иным, ему запредельным», в отличие от фиксации отдельных объектов как предстоящих мне, и они могут быть вещественно-чувственными и интеллектуально-идеальными, человеку дан некий общий фон, он в своем собственном Я обнаруживает «общую почву бытия, некую внутреннюю его взаимосвязанность», отсюда и возникает задача «мыслить множественность отдельных элементов как некую переплетающуюся или взаимно пронизанную множественность, т. е. как множественность в составе некоего, ее объемлющего и пронизывающего единства» [1, с. 235].

Достаточно привычно различать игру и труд и на этом основании утверждать, что ребенок не трудится, поскольку не создает общественно значимого полезного продукта. Но такое суждение обманчиво: если за формой общественно полезного продукта видеть человеческую способность производить (по Шеллингу – продуктивность), чем и есть умение – но не частно-приватное и отдельное, а как способность к восприятию очищенной от случайности существенности, кратко именуемая умом, то ребенок только то и делает, что производит чрезвычайно важный общественный продукт – мыслящую субъек-

ективность. И то, что он это не осознает, не меняет дело – именно в игре мы можем видеть создание нового отношения между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией, что является побудительным мотивом преобразования мира.

11 тезис из знаменитой работы Маркса часто применяют для обоснования приоритета активно-практического изменения мира, дополняя его словами Гегеля о сломанной игрушке как самом умном, что может сделать ребенок, но привычная самопонятность несет в себе и дополнительный к известному содержанию смысл: оба тезиса выдвигают в центр восприятия активное действие изменения, но по логике гегелевской (а значит, и Марксовой) мысли любая категория работает в пространстве некоторой целостности как одновременный момент связи и перехода – изменение в привычном смысле «поломки» берется лишь как переход, но невидимой остается связность и детерминация целым, т. е., привычно первичный акт переделки мира (или поломки игрушки) имеет «предысторию» – таинственную данность целого как всеобщую чистую форму без восприятия чего любое изменение будет своевольным насилием над предметом изменения, в то время как речь идет о движении по логике самой действительности.

Изменение по логике самой действительности предполагает возможность данности самой действительности, очищенной от приватно-частичной преломленности в ситуации. В привычной логике деятельностного отношения к миру эти два аспекта совпадают и это вполне достоверно в восприятии фактической ситуации, но логически они различаются. Выготский увидел в детской игре «фактичность» восприятия всеобщей чистой формы, поскольку детское восприятие еще не обременено дополнительной человечески-мирской мотивацией (корысть, полезность, приятность), оно устремлено к чистоте сущности самого предмета и лишь в меру «социализации» (а можно и обмирщения) дитя утрачивает эту способность. Это происходит по мере включения аналитически-разделяющего восприятия: детское восприятие существенного смысла можно назвать мышлением в свете целого, новый уровень (или измерение) мышления – это мышление в свете частных (или частей, на которые разбирает ребенок игрушку). Мы видим второе – но первичным актом человеческого вхождения в мир остается деяние совместности, что очень точно схвачено хорошо знакомым понятием совместно-разделенной деятельности и за привычностью звучания смысл взаимного приятия не всегда слышим, но он первичен – так за действием поломки игрушки

находится действие дарения ее, за действием изменения мира – вхождение в этот мир как подарованную другими цельность.

В христианском сознании этому соответствует установка благодарности – за все благодарите, извращенное забвение этого осознавшим свою отдельность человеком зафиксировал Достоевский: «Человек – существо на двух ногах и неблагодарное». «Неблагодарный» всего себя относит к себе единственному, не замечая в себе самом как работы всей предшествующей истории, так и повседневной заботы близких. Даже на уровне организма первый акт возникновения – встреча двух и лишь после этого активная дифференциация зиготы.

И последнее, наиболее болезненное замечание: находясь внутри системы высшего образования, трудно не заметить двойственности центрального вектора реформ: творчески-активное (чаще называемое креативным) отношение к миру включено в такую структуру жизненных заданий, которая ориентирует на адаптацию – приспособительное действие вписывания себя в сколь угодно превратный мир. То, что вырастающий ребенок должен уметь сохранять себя – азбучная неопровержимая истина, но какой тип деятельности при этом является ведущим, что составляет ту евангельскую жемчужину, ради которой совершаются остальные действия? Для слишком многих – это «уют рутинного функционирования»: «подавляющее большинство вчерашних гениальных младенцев с легкостью меняют многотрудную привилегию создания ‘новых форм и канонов’ на уют рутинного функционирования. И это нормально!» [9, с. 40]. При установке на «уют рутинного функционирования» исчезает реальный мир, а возникает экологическая ниша, в которую надо вписаться и творчество начинает работать как изворотливость и хитрость, переходящие в подлость.

Возможно различить рукотворное и нерукотворное измерения творчества [10], как это делает Н. Лобковиц, который, опираясь на Аристотеля, разводит действие «делания» и «созидания», *praxis* и *poiesis* [11, с. 99]. Античный пример – игра на флейте и любое музицирование в отличие от строительства дома или корабля, когда явно наличие деяний, ориентированных на такой результат, к которому возможно потом возвратиться и он засвидетельствован объективированным бытием: обостряя смысл, можно заметить, что *praxis* делает нечто с миром, *poiesis* – делает нечто с человеком. Игра в этом смысле как раз поэтична, а значит, продуктивна – в первую очередь игра меняет самого ребенка, который совершает превосхождение самого себя, осваивая пространство культурных смыслов, что и подчеркивает Л. Выготский.

Библиографические ссылки

1. Франк С. Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия // Реальность и человек. М. : Республика, 1997. С. 208–431.
2. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. М. : Политиздат, 1968. 319 с.
3. Ильенков Э. В. Диалектика идеального // Идеальное: Ильенков и Лифшиц. М. : Микрон-принт, 2004. С. 3–78.
4. Фрумкина Р. М. Культурно-историческая психология Выготского – Лурия. Препринт WP6/2006/01. М. : ГУ ВШЭ, 2006. 28 с.
5. Седакова О. Посредственность как социальная опасность [Электронный ресурс]. URL: <https://polit.ru/article/2004/12/20/sedakova/> (дата обращения: 05.01.2021).
6. Ясницкий А. «Орудие и знак в развитии ребёнка»: Самая известная работа Л. С. Выготского, которую он никогда не писал // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 576–606. DOI: 10.17323/1813-8918-2017-4-576-606.
7. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
8. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М. : Прогресс, 1998. С. 357–403.
9. Михайлов И. Ф. Человек, сознание, сети. М. : Ифран, 2015. 196 с.
10. Лимонченко В. В. Рукотворное и нерукотворное творчество: религиозные и светские аспекты // Национальная стихия творчества: время и трансгрессия : сб. ст. / под ред. Г. Е. Аляева, О. Д. Маслобоевой. СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2017. С. 176–191.
11. Лобковиц Н. От субстанции к рефлексии. Пути западноевропейской метафизики // Вопросы философии. 1995. № 1. С. 95–105.

3. ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ. ПРАВСТВЕННАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

3.1. ДЕТСКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ

Т. Э. Уметов

На протяжении всей истории человечества мыслители, философы и педагоги основой стабильности и благополучия государства считали воспитание и обучение детей. На первоначальном этапе, воспитание и обучение детей не выделялось в отдельную функцию, а воспринималось как один из компонентов процесса социализации. Накопление социального опыта по передаче знаний и обучению детей привело к необходимости рассматривать этот процесс как самостоятельную функцию, где доминирующими стали вопросы о том, как наиболее эффективно сделать информацию достоянием детей.

Основой процесса превращения информации в знание, умение и навыки являются определенные психические процессы от восприятия до понимания со всеми промежуточными звеньями.

Информация сама по себе не может стать достоянием человека, превратиться в знание, для этого необходимо приложить определенные действия – усилие, т. е. необходимо наличие некоего процесса. Процессуальной составляющей превращения информации в знание является познание, человек знакомится или получает определенную информацию, анализирует, сравнивает, сопоставляет или просто воспринимает её, она, информация, становится его достоянием, в результате он уже имеет представление об этой информации, т. е. набор знаний. Как справедливо отметил А. Л. Никифоров, знание есть результат особой познавательной деятельности, оно не возникает вдруг – как вера, как мнение, а формируется в результате целенаправленных усилий [1]. Тем не менее, представление об информации и её знание не является фактом её понимания, так как понимание – это универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений [2]. Только после осознания и проникновения в суть вещей, можно говорить о понимании как результате познания, результате интеллек-

та. Таким образом, можно заключить, что знать и понимать – разные вещи. Можно знать, не понимая, но невозможно понимать, не зная.

Первые сведения о теории познания изложены в трудах Платона, который определил познание как получение знаний об окружающей среде и явлениях в ней происходящих. В своей VI книге «Государство» он делит познание на чувственное и рациональное. Чувственное познание представляет собой первую ступень знакомства со средой – восприятие информации через органы чувств: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. А. Р. Лурия отмечает, что познание через чувства включает в себя: ощущение, восприятие и представление [3].

Анализ литературных источников позволил представить ощущение, восприятие и представление следующим образом:

Ощущение – это психический процесс, представляющий собой воздействие окружающего материального мира на органы чувств, подразделяется на зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и др.

Восприятие – это психический процесс, представляющий собой отображение материального мира основанный на образах, сформированных при помощи органов чувств, посредством чего человек получает первые сведения. Если полученные сведения вызывают определенный интерес, то это является мотивационной составляющей для приобретения новых знаний. Как правило, человек анализирует поступившую информацию, при определении её нужности и значимости рассматривается вопрос и принимается решение о ее применении в практической деятельности.

Представление – это психический процесс, представляющий собой отображение образов материального и духовного мира в сознании без их непосредственного воздействия на органы чувств.

Помимо этого, повышению эффективности процесса понимания способствуют также такие психические процессы как внимание, память, воображение и мышление.

Внимание – это совокупность всех психических познавательных процессов, подразумевающая сосредоточенность и углубленность в деятельность.

Память – психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности с их различными свойствами и частями при непосредственном воздействии на органы чувств.

Воображение – это свойство психики создавать образы в сознании. Все процессы, которые протекают в образах, называются воображениями. Воображение как психический процесс составляет наглядно-образное мышление, благодаря которому человек может

ориентироваться, искать решение задач без прямого вмешательства практических действий.

Мышление – это процесс познания внешней (окружающей) и внутренней (психической) реальностей путем установления причинных и следственных отношений между событиями в результате репрезентации объектов (воспроизведение виденного, слышанного, прочувствованного человеком с возможными изменениями представляемой информации вследствие влияния времени, состояния памяти), переработки информации и моделирования связей между предметами.

Необходимо отметить, что в процессе познания немаловажную роль играют рациональное и логическое познание. Рациональное познание способствует формированию понятийно-содержательного восприятия окружающего мира. Логическое познание основывается на способности логического мышления. Мышление – это процесс познавательной деятельности, для которого характерно создание обобщенных, опосредованных образов действительности, включающее в себя два типа логического мышления: рассудок, разум.

Рассудок – исходный уровень мышления, на котором оперирование абстракциями происходит в пределах неизменной схемы, заданного шаблона, жесткого стандарта. Это способность последовательно и ясно рассуждать, правильно строить свои мысли, четко классифицировать, строго систематизировать факты. Главная функция рассудка – расчленение и исчисление.

Разум – высший уровень рационального познания, только на этом уровне мышление может постигнуть сущность вещей, их законы и противоречия, адекватно выразить логику вещей в логике понятий.

Процесс познания начинается с момента рождения и сопровождает человека на протяжении всей его жизни, но предметом нашего внимания является дошкольный период. Вместе с тем нельзя не упомянуть Томаса Верни, автора книги «Тайная жизнь ребёнка до рождения», в которой он описывает ощущение плода во внутриутробном периоде, что ребёнок «переживает» все эмоциональные состояния матери [4]. «Ощущение» не может возникнуть само по себе, оно является следствием восприятия плодом света, голоса матери, вкуса амниотической жидкости...

Революционный переворот произвел шведский фотограф Л. Нильсон [5], который первым сделал снимки развития эмбриона и плода в утробе матери. По снимкам, можно наблюдать динамику развития эмбриона и плода, его движения и реакцию на эмоциональное состояние матери.

Воздействие внешних раздражителей и ответная реакция является прямым доказательством того, что уже во внутриутробном периоде плод воспринимает и ощущает определенную информацию. Отсюда следует, что с момента зачатия начинается жизнь нового организма, который пройдя период внутриутробного развития, через девять месяцев превращается в ЧЕЛОВЕКА! Благодаря подобным научным исследованиям появилось новое направление в педагогике – эмбриональная педагогика, но правильнее было бы говорить об эмбрионально-перинатальной педагогике, так как до рождения будущий ребенок проходит две фазы: эмбриональную и перинатальную. Основной задачей эмбрионально-перинатальной педагогики является изучение и исследование различных факторов, влияющих на развитие эмбриона и плода, и на основании этого, разработка рекомендаций и профилактических мероприятий по созданию условий для его нормального развития.

Девять месяцев жизни в утробе матери принято называть «жизнь до рождения», у некоторых народов востока, отсчет возраста ребенка начинали с момента зачатия. Несмотря на то, что этот период длится девять месяцев, к рождению ребенка добавляли один год в Китае, Корее, подобное исчисление было в Японии, Монголии и др. [6]. Но говорить о познании во внутриутробном периоде как механизме трансформации информации в знание нельзя, тем не менее, этот период играет важную роль в дальнейшем развитии ребенка.

При рождении у младенца около 100 миллиардов нейронов [7], в это время клетки детского мозга создают по 2 миллиона новых связей – синапсов – в секунду. Именно в дошкольный период происходит наиболее интенсивное развитие мозга, который к трем годам по объему, составляет 80 % от мозга взрослого человека. В своей работе: «Гармоничное развитие ребенка» Гленн Доман отмечал, что полтора килограмма человеческого мозга вмещают в десять раз больше информации, чем все национальные архивы США, а человеческий мозг обладает способностью вместить 125'500'000'000'000 бит информации (сто двадцать пять триллионов пятьсот миллиардов бит) [8, с. 122–123].

Можно однозначно констатировать, что потенциальные возможности ребенка в познании окружающей действительности в процессе его развития практически неограничены. Подтверждая эту мысль, Г. Доман пишет, что дети рождаются с жадой знаний, малыш уверен, что процесс познания – это самое лучшее из того, что он имеет в жизни..., именно познание – это величайшее благо [8, с.109]. Данная трактовка познания не вызывает сомнения, но вопрос в том,

насколько малыш осознает и уверен, что этот процесс самое лучшее, что есть в жизни? Правильнее было бы говорить о том, что на раннем этапе процесс познания это неосознанная, но неотъемлемая составляющая жизни ребенка, осознание воспринятой информации приходит позже. Вместе с тем автор прав в той части, что любознательность детей не знает границ. Их привлекает практически все: цвет, звук, форма, предмет и т. п. На лекциях я часто привожу пример о том, что, когда ребенок комкает и рвет конспекты родителей, документы, нужные бумаги ... им движет не желание навредить, а желание познакомиться с неизвестными свойствами предметов (как правило это происходит на уровне подсознания). Комкая бумагу, ребенок видит изменение формы, порвав листок бумаги, он удивляется тому, что предмет можно разделить и, наконец, если прислушаться к звуку, который издает бумага, которую мнут и рвут, она также вызывает определенный интерес – происходит процесс познания свойств предметов без понимания его сущности, оно появится на последующих этапах развития. Таким образом, познание как процесс является доминантой нашей жизни, следствием чего является понимание. Можно констатировать, что познание и понимание – это сложная система превращения информации в знание, основанная на сложнейших психических процессах, благодаря которым ребенок получает знания об окружающем мире и о себе, усваивает новую информацию, запоминает, решает определенные задачи.

В современном информационном потоке приоритетное внимание уделяется разработке новых методов и форм трансляции знаний, при этом недостаточно внимание уделяется познанию окружающей действительности детьми дошкольного возраста. Фактически, в дошкольных учреждениях процесс передачи знаний носит «задидактизированный» характер, дети сидят за столом, при ответах должны поднимать руки и т. п. Налицо игнорирование такого вида деятельности как игра, которая является основным и универсальным средством развития личности ребенка в этом возрасте.

Понимая природу детей, Платон писал о значении игры в развитии детей и настаивал на том, что приобщение и преподавание наук детям должно вестись посредством игры: «...питай своих детей науками не насильно, а играючи» [9, с. 349]. Таким образом, можно констатировать, что еще в древние времена философы и мыслители придавали приоритетное значение играм детей как основному средству познания истины; отсюда следует, что первыми формами человеческого знания является игровое познание [10].

Осознавая роль игры, российские ученые придавали ей приоритетное значение в развитии ребенка. В частности, А. Н. Леонтьев рассматривал «игру в качестве ведущей деятельности дошкольного возраста и в то же время как естественный для ребенка вид деятельности, мотив которого лежит в самой ее сущности» [11].

С. Л. Новоселова отмечает, что игра является своеобразной формой размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности [12].

В своей работе «Психология и педагогика игры дошкольник», Д. Б. Эльконин представляет игру как универсальную форму деятельности, внутри которой происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребёнка-дошкольника [13].

Несмотря на большое количество научных исследований, посвященных игре, она до сих пор не заняла достойное место в жизни человека. Вместе с тем, игра сопровождает человека от его рождения и до самой смерти. На каждом возрастном этапе игра выступает с различных сторон, определенным содержанием и развивающим потенциалом. Если данный подход принять за аксиому, тогда можно констатировать, что игра – основа человеческой жизни, это сама жизнь! Другой вопрос, насколько игра осознается ребенком и взрослым, не подходим ли мы к игре как к простому времяпровождению и забаве, осознаем ли мы что повседневно играем разные роли? В течении дня человек проигрывает несколько ролей:

утром мы играем роль детей, матерей, отцов, бабушек, дедушек;
направляясь на работу – роль водителя или пассажира;
на работе – сотрудников;
в магазине – покупателей, продавцов и т. д.

Качество выполнения той или иной профессиональной деятельности зависит от правильного проигрывания (выполнения) своей роли. Смысловое содержание слова «правильно», формируется с раннего детства в различных играх, которые предполагают соблюдение определенных правил и являются основой формирования поведения и правового воспитания.

Педагогическая теория и практика имеет в своем арсенале большое количество форм, методов и средств работы с детьми дошкольного возраста, но наиболее эффективным является народная педагогика в целом и народные игры в частности. Народную педагогику со всеми её компонентами можно представить в виде детской игрушки – калейдоскоп, где каждое стеклышко – это определенный народ. Представьте, мы смотрим в калейдоскоп и видим замечатель-

ные, неповторимые узоры, это не просто узоры, это духовность, нравственность, красота устного народного творчества, поворачиваем калейдоскоп, и видим другой узор. Каждый новый узор – это неповторимость народной мудрости, красоты, нравственности, человечности, истории.

Предметом нашего внимания являются народные игры, которые включают в себя все компоненты народной педагогики, способствуют всестороннему развитию личности и являются основой процесса понимания не просто игры, а усвоения учебных навыков, которые она развивает – зона ближайшего развития. Но это будет происходить только при умелом руководстве игрой со стороны взрослого, который, используя метод маевтики, помогает ребенку познать и понять элементы учебной информации, которую он еще не осознает. Ребенок просто играет, но учебные навыки, которые отрабатываются в процессе игры, являются её основным условием, проявляются при учебной деятельности: устный счет, закрепление геометрических фигур, подготовка кисти руки к письму, развитие воображения, логики, памяти, воли и т. п.

Народная игра – это совокупность действий, отражающая природно-климатические и географические условия, систему социальных отношений, историю, традиции, УНТ, предметы материального быта и культуру народа, способствующая сохранению народного наследия и познанию окружающей действительности. Основой народной игры является её продуктивность, доставляющая радость и удовольствие ребенку, при правильном подходе она способствует всестороннему развитию личности.

Анализ воздействия игры на развитие ребенка позволил прийти к выводу об её универсальности и педагогической значимости, в которых скрыты неограниченные потенциальные возможности не до конца осознанные взрослыми.

Народная игра – способ передачи богатства традиций от поколения к поколению. Она направлена на познание окружающей действительности, усвоение обычаев, традиций, обрядов своего народа, а также овладение необходимыми для жизни умениями и навыками. Участвуя в играх, дети познают не только материальную, но и духовную культуру своего народа, проникаются его духом, неосознанно проходят исторические этапы развития своего народа.

Народные игры – это средство развития познавательных способностей детей, которые можно представить как универсальную исследовательскую лабораторию. При правильной организации деятельно-

сти детей через игру, познанию не будет предела, ибо её полифункциональность позволяет увидеть игру с разных сторон и каждая сторона – это новое направление в детской исследовательской деятельности.

На рисунке игра представлена как универсальное средство развития ребенка.



Игра как универсальное средство развития ребенка

В 1993–1994 гг. нами был проведен эксперимент по использованию кыргызских народных игр на занятиях по математике в подготовительной группе ДОУ № 100 г. Бишкек, интерес вызвал мальчик Эрмек. Ранее он не посещал детский сад, родители отдали его в детский сад практически перед школой. В развитии Эрмек отставал по всем показателям. Во время прогулки я расположился в беседке с игровой доской и «косточками», которые вызывали определенный интерес у детей – процесс восприятия. Но восприятие не является залогом успеха, здесь возможны два варианта: восприятие вызывает интерес, ребенок мотивирован и желает дальше продолжить действия; восприятие не вызывает интерес и предлагаемое нами действие или игра остаются без внимания. В связи с этим необходимо отметить,

что основной задачей для педагога является заинтересовать, «замотивировать» ребенка, чтобы он сам захотел делать то, что мы ему предлагаем, творить.

Эрмек оказался у беседки и был приглашен поиграть. Необычная доска и косточки вызвали у мальчика интерес, можно предположить, что в этот момент он представил себя в роли играющего. Мной был проведен «инструктаж» по правилам игры, которая предполагала наличие двух игровых полей и по пять лунок на каждой стороне. По жребию определялась очередность. Выигрышный ход считался, если после хода в последней лунке соперника оказывалось четное количество косточек, они выигрывались. Таким образом, правила игры предполагали необходимость знать, понятия: четное и нечетное. Эрмек внимательно (внимание) слушал правила игры, которые он пытался запомнить (память). Первый ход был предоставлен Эрмеку после того, как последняя «косточка» Эрмека попала в лунку на моем игровом поле; я спросил: «Четное?», на что Эрмек посмотрел на меня, дав понять, что он не знает. Тогда я разделил косточки в лунке на две равные половины, пояснив, что если можно разделить поровну, это четное, если нельзя – то нечетное. Именно такие наглядные примеры помогают лучше усвоить правила игры. И главное, если ребенок начинает выигрывать, его мотивированность растет! В течение двух недель игры Эрмек освоил устный счет со знанием понятий: четное – нечетное. Эта игра, «тогуз коргоол», развивает логическое и стратегическое мышление (для детей дошкольного возраста были изменены правила и название игры).

При правильной постановке «работы» с детьми, игра может носить не только развивающий, но и познавательный характер. К примеру, есть игры с использованием бараньих косточек – альчики (аналог русским бабкам – свиные косточки). Дружелюбная атмосфера в группе будет способствовать получению дополнительной информации детьми. Они могут усвоить, что кыргызы издревле занимались скотоводством, в приготовлении предметов домашнего обихода использовалась шерсть овец, летом скот гнали на высокогорные пастбища – «жайлоо» и многое другое. Правила игры предполагают сосредоточенность, внимание, волю, представление, счет...

Игра «Допу басмай» хорошо развивает концентрацию внимания, устный счет, сосредоточенность, умение видеть композиции, соотношение предметов и способствует подготовки кисти к письму. Эта игра идентична русской народной игре «Бюрильки». В игре можно использовать косточки от урюка, абрикоса, сливы, для повышения

интереса и мотивации, их можно покрасить в разные цвета. «Допу» – это узбекский национальный головной убор, тюбетейка. В него кладут косточки. По жеребьевке определяют очередность, первый игрок переворачивает тюбетейку на землю так, чтобы косточки не рассыпались и потихоньку поднимает её, образовывается горка-кучка из косточек. Затем острым концом палочки начинает выбирать косточки так, чтобы другие «не пошевелились». Если косточки пошевелились, ход переходит к следующему игроку. Выигрывает тот, кто больше собрал косточек. Игра развивает: сосредоточенность, внимание, концентрацию, наблюдательность, волю... Дети познают: счет, как правильно держать ручку (подготовка кисти к письму), знакомятся и закрепляют знания по плодовым деревьям, что можно готовить из плодов варенье, пастилу, компот, сухофрукты и знакомятся с технологией их приготовления, закрепляют цвета.

В ДОО № 88 г. Бишкек, в процессе проведения семинара для воспитателей, во время показа игр с детьми, одна девочка выиграла косточку и спросила:

- Дядя, а можно я эту косточку возьму домой?
- Конечно!

Сам факт, что девочка попросила косточку домой, говорит о том, что она заинтересовалась игрой и дома первым делом скажет, что выиграла косточку! Игра должна выйти за пределы образовательных учреждений и стать необходимым атрибутом времяпровождения детей.

Для повышения эффективности обучения народным играм, нами были определены четыре основных этапа: демонстрация игры, закрепление игровых умений, побуждение детей к игре друг с другом и социальная стимуляция игр [14, с. 40; 15, с. 64; 16].

Ниже в таблице мы рассмотрели психические процессы в соответствии с их отражением в игре, соблюдением последовательности и этапности. Осознание значимости каждого этапа является залогом успеха в процессе превращения информации в осознанное знание – понимание. И в этом плане каждому воспитателю необходимо не только знать психические процессы и их проявление в игре, а и создавать условия через игру, способствующие появлению психических новообразований у детей. В таком контексте создаются благоприятные условия развития ребенка и обретения им опыта общения с другими, освоения определенных умений и навыков. А кроме того, такие условия способствуют раскрытию ребенка, получению им эмоционального удовлетворения посредством игры.

Отражение психических процессов в игре

Психические процессы	Проявление в игре
Восприятие-ощущение	Ребенок, сталкиваясь с новой игрой, воспринимает её посредством органов чувств: зрение, слух, тактильное ощущение и т. д.
Представление	Если игра понравилась ребенку, в его сознании отображаются образы отдельных игровых действий и игры в целом, которые были сформированы посредством восприятия и ощущения
Внимание	Чтобы понравившаяся игра стала достоянием ребенка, вошла в его повседневную деятельность, он, как правило, следит за игровыми действиями, стараясь уловить её правила и при необходимости спрашивает о нюансах
Память	В процессе многократного наблюдения за игрой и отработки игровых действий, первоначально ребенок делает это без посторонних «глаз», она закрепляется в его сознании и становится достоянием долговременной памяти. Это касается детей старшего дошкольного возраста, в младшем дошкольном возрасте основная роль принадлежит взрослому
Воображение	После того, как начинают получаться игровые действия, в сознании ребенка создаются образы, проявляющиеся посредством наглядно-образного мышления. Без непосредственного участия в игре, ребенок видит себя в ней, свои действия и как правило – победу! Но на этом этапе все действия происходят в пределах заданного шаблона, неизменной схемы
Мышление	Усвоение правил игры и игровых действий не является залогом успеха. Чтобы стать победителем, ребенок мысленно прорабатывает информацию, просчитывает свои действия, т. е. проводит мыслительные операции с позиции рассудка и разума. Только разумный подход способствует постижению сущности и адекватному выражению логической последовательности игровых действий

В завершение хотелось бы отметить, что развивающее значение детских народных игр не вызывает сомнения, но сама по себе игра остается просто забавой и актом времяпровождения детей. Чтобы игра в действительности стала средством познания и понимания воспринимаемой информации детьми, необходимо создать творческую группу воспитателей, которая тщательным образом провела бы анализ каждой игры с выявлением значимости каждого этапа и их соответствия развитию тех или иных психических процессов. Вместе с тем необходимо отметить, что в соответствии с целью, которая определена, одна и та же игра может способствовать решению различных психолого-педагогических задач.

3.2. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНОГО ПОИСКА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

В. Н. Суханов

«Логика предугадает три случая, а их миллион!», – этими словами Ф. М. Достоевского начал свое выступление Г. В. Лобастов на VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием в г. Красноярске «Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях». Но раскрыть причину обращения к классику российской и мировой словесности Геннадию Васильевичу не предоставилось возможности, ввиду удаленности региона, в котором находился профессор философии, и возникших по этой причине технических неполадок режима онлайн. Конечно, это сильно огорчило участников конференции, и они будут с нетерпением ждать текста статьи. Но в сей бочке дегтя есть капля меда. На наш взгляд, здесь стихийно сложилась напряженная педагогическая ситуация в отношении самих преподавателей, требующая самостоятельного анализа слов Достоевского, освобождения от афористичности этого высказывания как в контексте самого романа «Преступление и наказание», так и в контексте логики становления субъективности.

Утверждение, подвергающее сомнению всеобщность и необходимость логики, Достоевский не случайно вкладывает не в уста главного героя – Родиона Раскольникова, а вплетает в монолог его друга – Разумихина, который «знает жизнь».

Раскольников осуществляет непрерывный мыслительный процесс в соответствии со своей логикой, в соответствии с этой логикой убивает старуху, в соответствии с этой логикой производит рефлексию содеянного, до последнего, не впуская «миллион случаев» в себя. Поскольку, – миллион случаев, – это миллион логик. А если человек действительно думает, то он думает по единой логике. Это единство и ищет Достоевский. И находит его в любви. В эпилоге любовь и истина сходятся. Истина, как вычищенная до основания рассудочная логика Раскольникова, и любовь, как единое чистое начало.

Не апологией ли единому разумному началу служит сон Раскольникова в остроге? «Ему грезилось в болезни, будто весь мир осужден в жертву какой-то страшной, неслыханной и невиданной моровой язве, идущей из глубины Азии на Европу. Все должны были погибнуть, кроме некоторых, весьма немногих избранных. Появились

какие-то новые трихины, существа микроскопические, вселяющиеся в тела людей. Но эти существа были духи, одаренные умом и волей. Люди, принявшие их в себя, становились тотчас же бесноватыми и сумасшедшими. Но никогда, никогда люди не считали себя так умными и непоколебимыми в истине, как считали зараженные. Никогда не считали непоколебимее своих приговоров, своих научных выводов, своих нравственных убеждений и верований. Целые селения, целые города и народы заражались и сумасшестввовали. Все были в тревоге и не понимали друг друга, всякий думал, что в нем в одном и заключается истина, и мучился, глядя на других, бил себя в грудь, плакал и ломал себе руки. Не знали, кого и как судить, не могли согласиться, что считать злом, что добром. Не знали, кого обвинять, кого оправдывать. Люди убивали друг друга в какой-то бессмысленной злобе. Собирались друг на друга целыми армиями, но армии, уже в походе, вдруг начинали сами терзать себя, ряды расстраивались, воины бросались друг на друга, кололись и резались, кусали и ели друг друга» [1, с. 505].

Все действие романа подводит читателя к тому, что если уж и исходить из какой-либо логики, то из Логике, берущей начало в абсолюте, в безусловном. Кант в своей критике мышления, выходя в сферу безусловного, приходит к противоречию (антиномии). Достоевский в своем предельно критическом романе (и, в первую очередь, мышления главного героя) приходит к тождеству. Оба великих мыслителя, каждый своим путем, выводят нас на абсолютное основание, в котором тождество и есть противоречие, а точнее «совокупность всех отрицаний» (Гегель).

Раскольников (Достоевский) в своем нравственном поиске руководствуется априорно заданной идеей справедливости. Идеей, вырастающей из самой жизни Российской Империи середины XIX века. Поэтому, конечно, в его исканиях угадываются и Кант, и Платон. Можно сказать, что в эпилоге главный герой романа рождает в себе категорический императив Канта и максима его воли имеет силу всеобщего законодательства. Но также можно предположить, что более смелая эпоха жизни Достоевского вынуждает идти его дальше Канта. Отсюда и образ чистоты (чистой логической формы), представленный в лице второго главного героя, точнее героини – Сонечки Мармеладовой. Достоевский отождествляет Сонечку с Христом. Женщину с наиболее презираемой в обществе профессией. Конечно, в России того времени еще нет «всеобщей проституции» (Маркс) капитализма, но все к этому шло стремительными шагами, что прекрасно чувство-

вал писатель. Предельное унижение и предельная чистота. В эпилоге это противоречие разрешается в образ «Матушки Софьи Семеновны»: «Неразрешим был для него (Раскольников) еще один вопрос: почему все они так полюбили Соню? Она у них не заискивала; встречали они ее редко, иногда только на работах, когда она приходила на одну минутку, чтобы повидать его. А между тем все уже знали ее, знали и то, что она за ним последовала, знали, как она живет, где живет. Денег она им не давала, особенных услуг не оказывала. Раз только, на рождестве, принесла она на весь острог подавание: пирогов и калачей» [там же, с. 504].

Человек ничего особенного не делает, но все его любят. В Соню, словно в воронку всасываются вся человеческая боль, все страдания каторжан, все отношения жителей острога. «Но мало-помалу между ними и Соней завязались некоторые более близкие отношения: она писала им письма к их родным и отправляла их на почту. Их родственники и родственницы, приезжавшие в город, оставляли, по указанию их, в руках Сони вещи для них и даже деньги. Жены их и любовницы знали ее и ходили к ней. И когда она являлась на работах, приходя к Раскольникову, или встречалась с партией арестантов, идущих на работы, – все снимали шапки, все кланялись: «Матушка, Софья Семеновна, мать ты наша, нежная, болезная!» – говорили эти грубые клейменные каторжные этому маленькому и худенькому созданию. Она улыбалась и откланивалась, и все они любили, когда она им улыбалась. Они любили даже ее походку, оборачивались посмотреть ей вслед, как она идет, и хвалили ее; хвалили ее даже за то, что она такая маленькая, даже уж не знали, за что похвалить. К ней даже ходили лечиться» [там же, с. 504–505].

Вся объективная действительность снята в точке Я Софьи Семеновны Мармеладовой. Но и чуда здесь Достоевский не видит никакого, Сонечка уже изначально была чиста, едина в своей любви со всем миром. Первое заочное суждение о Соне, услышанное Раскольниковым от ее отца, именно об этом. «Тридцать копеек вынесла, своими руками, последние, все что было, сам видел... Ничего не сказала, только молча на меня посмотрела... Так не на земле, а там... о людях тоскуют, плачут, а не укоряют, не укоряют!» [там же, с. 48].

Предельно деятельный Христос, – таким видели субъекта революции и Достоевский, и Блок. Единое, всеобщее, деятельное начало, воплощенное в незаурядной личности, Творце. Поэтому Раскольников сразу разглядел в Соне родственную душу. Она тоже «право имеет». Правда без всяких «или». Ведь в вере в людей тоже есть своя

логика. Поэтому Гегель справедливо считал родственными предметы философии и религии. «Философия стоит на той же почве, на которой стоит и религия, имеет тот же предмет: всеобщее, в себе и для себя сущий разум. Дух хочет усвоить себе этот предмет, подобно тому, как это происходит в религии через благоговейность и культ. Но форма, в которой это содержание налично, отлична в религии от той формы, в которой оно налично в философии, и поэтому история философии необходимо отлична от истории религии. Благоговейность является лишь соприкосновением мышления с предметом; философия же хочет свершить это примирение посредством мыслящего познания, так как дух хочет принять в себя свою сущность. Отношение философии к своему предмету приобретает форму мыслящего сознания, отношение же религии не таково. Но это различие двух сфер не должно быть понимаемо так абстрактно, как будто мыслят лишь в философии, а не в религии; в последней также имеются представления, общие мысли» [2, с. 118].

Но насколько замечательные «представления, общие мысли» великого русского писателя могут помочь педагогу здесь и сейчас в его каждодневной творческой практике? Ведь только воспитатель-творец обратится за помощью к Достоевскому, не ищущему человеку чужда мировая культура. Подавляющее большинство учителей увидят в романе ситуацию никаким боком, не связанную с непосредственным педагогическим процессом. Петербург середины XIX века, грязные, вонючие дворы, полусумасшедший главный герой, проститутка Соня и ее алкаш отец, подробное описание убийства (этот момент вообще нужно изъять из прочтения, дабы не травмировать неокрепшую детскую душу), подробное описание смерти чахоточной Катерины Ивановны, самоубийство Свидригайлова и, наконец, острог. Разве весь этот бред воспаленного воображения писателя может помочь в воспитании детей? В становлении личности? А ведь именно такие вопросы возникают у большинства педагогов.

Лишь очень немногие учителя проникнутся очищающей способностью романа. Будут из них и такие, которые непосредственно воспримут «путь Сони» как руководство к действию, и если они читают Гегеля (почему бы и нет!), то наверняка не пройдут мимо суждений немецкого мыслителя о религии. «Религия не только обращается вообще к людям, стоящим на всех ступенях культуры («евангелие проповедуется бедным»), но оно должно в качестве религии определенно обращаться к сердцу и душе, вступать в сферу субъективности и, значит, в область конечного способа представления» [1, с. 124].

Такие учителя будут любить своих детей, будут предельно внимательны к их позиции, их самочувствию. К сухому преподаванию будет добавлено развитие сердца, души. Это не только посещение церкви, но и музеев, выставок, театров. Все, что способно приблизить к образу Сони будет вплетено в эту деятельность. Душа должна быть чуткой, отзывчивой, а для этого нужно уметь не просто принимать мир, каков он есть, а воспринимать его во всей противоречивости. Поэтому, читающий Гегеля учитель подробно объяснит ученикам, что такое противоречие, чем отличается человек от собаки Павлова, которая впадала в кому при превращении эллипса в круг. Возможно, будут и такие педагогические ситуации, которые модулирует профессор Шиян О. А., когда детям предлагается составить ряд рисунков о путешествии снеговика по временам года. Ребенок сам, в своей деятельности творит превращение времен года. Непосредственно постигает диалектику [3]. Главное для профессора Шиян О. А., и это она отмечает во всех своих выступлениях, – признание ценности человеческой личности. Ну чем не «новая Соня»!

И только единицы увидят в Раскольникове себя. На конференции в РГГУ, где профессор Шиян О. А. делала доклад о снеговике, мною был задан вопрос Ольге Александровне: «А предлагались ли ребенку такие ситуации, когда был просто чистый лист, и рисуй что хочешь?». Профессор удивленно на меня посмотрела и ответила, что нет. Но ведь если мы противоречие будем творить во внешнем мире, с вещами внешнего мира, а сами в противоречии не будем изначально, то к чему мы придем?

Роман «Преступление и наказание» насквозь религиозен. Но Достоевскому чужда «вера в церковном смысле, т. е. отвержение разума в пользу внутреннего откровения, которое называют ... непосредственной достоверностью, или созерцанием, найденным в недрах души чувством» [2, с. 153]. Раскольников ищет не в «недрах души», а в наличном бытии города. И не только города – всей мировой истории, но, несмотря на широту поиска, размышления главного героя предельно эмпиричны, поскольку именно само наличное бытие положено им в основание мысли и действия. И здесь снова, на наш взгляд, уместно обращение к Гегелю. «Истинное заключение от конечного и случайного к абсолютно необходимой сущности состоит не в том, чтобы заключать от конечного и случайного как от бытия, лежащего и остающегося лежать в основании, а в том, что (и это непосредственно присуще случайности) заключает от лишь надломленного (fallenden), противоречащего себе в себе самом бытия к чему-то абсо-

лютно необходимому» [4, с. 401]. Парадокс Раскольникова в том, что он усомнился, что он способен на великое, и стал способен на великое. Поскольку в его незыблемой рассудочной установке, в которой люди делились априорно на два типа, – способные на поступок («право имею») и неспособные («тварь дрожащая»), – произошел надлом.

Но насколько преступление Раскольникова имеет характер всеобщности и необходимости? Ведь роман Достоевского тем и велик, что убийство старухи-процентщицы – это не частный случай бульварного детектива. Гениальная интуиция художника выводит вдумчивого читателя на позицию, что действие, заключающее «от конечного и случайного как от бытия, лежащего и остающегося лежать в основании», – это всегда преступление. Преступление, которое, кстати, ежедневно, ежечасно, ежеминутно совершает современная школа. Достоевский потому и делает преступление Преступлением, чтобы видно было, чтобы обозначить границу дозволенного, выявляющее «предел преступности» эмпиризма, лишь выйдя за который придешь к истине, – отношению к себе.

Очевидно, под этим углом читал Достоевского выдающийся советский писатель Владимир Тендряков, описавший в повести «Расплата» ситуацию, подобную роману «Преступление и наказание». Только здесь действие разворачивается непосредственно в средней образовательной школе.

Сын убивает отца. Отца-пьяницу, постоянно жестоко избивавшего мать. И учитель сына разочаровывается в своем передовом методе нравственного воспитания. И мгновенно бросается в бой доказать его ошибочность... этим же методом. В конце повести учитель категорически требует у следователя предоставить ему трибуну, так как боится, что дети вырастут убийцами. «И не могу я говорить ученикам одно, когда остальные учителя – другое. Ералаш в головах учеников получится, а среди учителей разногласие, разброд, склоки. Действовать в одиночку? ... Нет! Должен убедить ... Жизнь вычислить нам не под силу, Сулимов, но под силу будет показать, что такое хорошо, что такое плохо в этой еще не вычищенной до блеска жизни» [5, с. 602–603].

Учитель боится, что в головах учеников будет «ералаш», а при таком положении вещей и до скепсиса недалеко... Нет! Нужна ясность! Но совсем недавно на малом педсовете Аркадий Кириллович каялся коллегам, что не знает, как воспитывать детей. И вот, – оказывается, – уже снова знает! Как он пришел к этому новому знанию? Или все-таки вернулся к старому, лишь «поменяв клеммы», – мол,

одно дело в истории фюрера убили, другое дело, – сын отца. Но если отец – фюрер? Ведь именно так учителю и оппонируют ученики. Все как один. Вы нас такими воспитали! В чем мы неправы?! Какими еще должны быть дети, отцы которых убивали фашистов ради жизни? Убить фашиста на войне, абстрагируясь от того, что он человек, – подвиг, геройство, а убить фашиста в мирной жизни – преступление. Почему? Что хочет доказать учитель своим ученикам, взоидя на трибуну суда? Скажет, что убивать плохо, а у самого после войны руки «по локоть в крови»?

Конечно, учитель расскажет ученикам про однополчанина киргиза, спасавшего пленного немца, и погибшего вместе с ним под обломками сгоревшего госпиталя. А ученики скажут, что Коля спасал маму от пьющего отца и бившего ее каждый день... Чей поступок нравственней? И вообще, чем мерить нравственность – ближайшее определение человека?

Такую мерку в повести, похоже, нащупал только один человек – Коля Корякин. Коля уже после убийства отца встретился с ... отцом же, но в видении, – с добрым человеком. И этот вечный классический сюжет точно подмечен Г. В. Лобастовым. «Потому и снова, и еще раз – что же надо воспитывать? Как же мы своим умом разгадаем эту загадку воспитания? Как же снять проблему «быть или не быть»? Или в более частной форме, как у Тендрякова, – убить или не убить?» [6, с. 160].

Шекспир, Достоевский, Тендряков, – все великие писатели в кульминациях своих произведений в художественном образе дают подсказку ищущему педагогу. Внешне схожие «встречи с отцами», – у Шекспира в «Гамлете» и у Тендрякова в «Расплате», – и по логическому содержанию близки, если не тождественны. В обоих случаях художники фиксируют внутреннее противоречие, которое движет сюжет. Но у Шекспира это противоречие фиксируется в начале пьесы (встреча с Тенью отца), и оно жестко ведет повествование, не давая случайности отойти от сути, – Гамлет победит «эту машину». Внутреннее у Шекспира становится внешним в финальной сцене всеобщей гибели. У Тендрякова – наоборот – внешнее становится внутренним. И потому звучит несколько фальшиво «научное объяснение» учителя «неучу» следователю. «Наконец Сулимов хмуро поинтересовался:

– Так в каком же случае я прав?

– Правы в обоих случаях, – невозмутимо ответил Аркадий Кириллович.

– Ну, так не бывает.

– Так бывает всегда и всюду. О единстве противоположностей, надеюсь, слышали?

– Слышал, преподавали – почку губит распускающийся цветочек.

– Вот у вас тоже распускается цветочек.

– Какой именно?

– Чувство ответственности за других, прошу прощения за избыточность выражения» [5, с. 601].

Как все просто с точки зрения «науки», которую «преподавали»! «А ведь целостность научного мировоззрения – это не догматичная картина устойчиво-покоящегося бытия. «Быть или не быть» – это не вопрос Гамлета, это вечный вопрос любой и каждой человеческой личности, ощущающей трагизм жизненного исторического процесса, личности, для которой ничего простого в этой жизни нет. И которая трагедию бытия в полной мере принимает на себя. Которая далека от сказочно-иллюзорных идеалов живых «кукол-барби» в человеческом обличье.

Нравственность внутренне сопряжена с мышлением. Но не с той рассудочной его формой, которая развернута формальной логикой. А с формой разума, которая обнаруживает себя в этом нравственно-интегральном отношении человека к человеку. Без всякого рассудочного размышления, но с полной опорой на истину бытия, вошедшей в меня через опыт моей жизни внутри человеческих отношений. Более того, я должен уметь сознающим себя мышлением обосновать свою нравственную позицию как истинную» [6, с. 158].

Упрощение диалектики, сведение ее к трем законам, сослужило недобрую службу Советскому Союзу. Вот и учитель в повести, «наученный» закону единства и борьбы противоположностей, рвется в бой, дабы обрести единство. Все по закону. Но что-то коробит в его действиях, – то ли излишняя пылкость, то ли абсолютная уверенность в правоте. А может ожидание совсем другого финала после сомнений в себе Аркадия Кирилловича на малом педсовете, после встречи Коли с отцом в «одиночке» ...

Ведь если серьезно говорить о диалектике, то Тендряков сначала ее обнаруживает в представлениях различных героев, высказывающих противоположные суждения о поступке Коли. И эти представления вовсе не «оба правы», а скорее «оба неправы». И далее эти внешние рассудочные представления снимаются в рефлексии Коли. И позиция учителя здесь не совсем понятна. Ведь если учитель как учитель, ставший расти из зерна гибели героического киргиза, то почему он не видит зарождения подобного «зерна» в Коле? Почему не верит в своего ученика, не идет за ним? Уж если приходиться на суд, то вовсе

не затем, чтобы «лезть на трибуну». Посидеть, помолчать, взглянуть в глаза подростку...

Здесь, очевидно, сказывается противоречие самого писателя, – замечательно описав зачатие содержательного момента личности Коли, перспективы развития главного героя Тендряков не показывает, поскольку, предположительно, не видит.

Но вернемся в «одиночку» к Коле Корякину в день после убийства. Разберем диалектический переход, произошедший с ним. Коля обучался по методу, которому учитель не изменяет до конца повествования. Аркадий Кириллович воспитывает «по Маяковскому», – во что бы то ни стало нужно доказать детям и коллегам, – «что такое хорошо, что такое плохо». Привести героические примеры. Создать условия, чтобы ученики совершали правильные, нравственные поступки, – защищали слабых, не пасовали перед сильными и жестокими. Правильная теория обретала в правильной практике свой критерий. И вот все разрушилось, – правильная практика в одночасье стала неправильной. Коля был всем – стал ничем. Убийство. И Колю не волнует мнение коллектива и его любимой девушки. Он – убийца, а значит ничто. Так решил он сам. Он сам себе высший суд.

Но несмотря на то, что непосредственность этого высшего суда не подвластна внешнему отрицанию, само это «ничто», тем не менее, опосредствовано всем предшествующим Колиным бытием. «Нет ничего ни на небе, ни в природе, ни в духе, ни где бы то ни было, что не содержало бы в такой же мере непосредственность, в какой и опосредствование» [4, с. 56]. Оказывается, Колина практика все-таки подтвердила теорию. Но не ту, по которой его учили. Колино «ничто» так и осталось бы мертвым абстрактным отрицанием, требующим лишь формального исправления предшествующей педагогической теории, добавления библейского «не убий» в нравственную установку учителя, если бы не видение им в камере ожившего отца. Доброго отца, пожалевшего канарейку. Именно добрый отец смог отождествиться с «ничто» Коли. Бытие доброты отца и ничтожество дьявольского поступка сына обрели тождество. В одночасье подросток стал взрослым. Зародилась личность.

И почему-то спокойно за Колю после этого момента. Человек, сотворивший сам, в собственной рефлексии, внутреннее противоречие, не так уж слаб. И такого уже не поставить на колени. Даже в уголовной среде, которая, по сюжету повести, ждет парня.

Но что же коллектив? Любимая? Любимая и коллектив считают, что Коля абсолютно прав. Ведь он же мать защищал! Что может быть

святое на свете? Как солдат Родину!! Ведь их же воспитывали на героических примерах – чем больше убил фашистов, тем более ты герой. Да что там дети в повести! – Вся страна и поныне гордится снайпером Павличенко Людмилой Михайловной, убившей 306 солдат и офицеров противника в Великую Отечественную...

«Так правильно сын убил отца?» – спросил меня мой друг-учитель, когда я пришел к нему в гости обсудить повесть Тендрякова и сопряженную с ней статью Г. В. Лобастова «В пространстве противоречий воспитания». Я сначала удивился вопросу, а потом понял своего друга, – мне-то можно подумать, поразмышлять, порефлексировать, а ему завтра в класс. И ему нужно твердо знать, – «что такое хорошо, что такое плохо». Я внутренне дрогнул и сказал неуверенным голосом: «Да, правильно... ведь он же мать защищал. Иначе бы манкуртом стал». Мы помолчали. И я начал осознавать, что если принять мой ответ, то повесть Тендрякова пустая, а детальный разбор Г. В. Лобастовым повести – блажь профессора. Но если не принять... оправдаем безнравственность.

Но может и не задаваться этим вопросом? Может именно в этом вопросе корень безнравственности? В обучении по принципу, – «или – или», – или хорошо, или плохо. Известна фраза: «Великие поэты и художники – всегда философы». Сила писателя, пусть даже и не изучавшего досконально философскую классику, в том, что в своих лучших творениях он интуитивно приходит к диалектическим началам творчества.

Коллектив, Колин класс, обрисован писателем весьма пунктирно. Но в точке предельной рефлексии сняты все деятельные отношения подростка. Повесть заканчивается тем, что любимая девушка Коли плачет на плече учителя, а тот, в свою очередь, говорит, что это расплата. Расплата за что? Это им еще придется понять...

Как и придется понять логику становления субъективности любому, берущемуся воспитывать ребенка. Понять становление этой логики у исторического человека. Осознать точки расхождения, не совпадения филогенеза и онтогенеза. Религия, конечно, выводит на абсолютные основания бытия, пробуждает человеческое отношение людей друг к другу, но этого мало, поскольку в религии выход в собственно человеческое происходит через веру. Если идти действительно этим путем, то ни о каком развитии мышления у ребенка речь не будет идти. Вера всегда будет дополнением к эмпирической позиции педагога, в которой все противоречия представлены внешним образом, – как это было у Родиона Раскольников, у Коли Корякина,

а внутренние противоречия зарождались у литературных героев лишь после убийства. И даже жесткое насаждение (или настойчивое мягкое) заповеди «не убий», картины мышления ребенка не изменит. Необходимо научить всесторонне продумывать свои действия до действия, исходя из абсолюта, в котором противоречивость ситуации уже заложена. С самых первых шагов жизни. Жизни, в которую младенец входит абсолютным ничто.

Здесь важно понять как значимость рефлексии первого круга – непосредственной первичной предметной деятельности малыша, так и необходимость рефлексии второго круга, – творчества в идеальной форме. Ведь труд, который исторически создал человека, не есть чистая орудийная деятельность. Уже с первых шагов становящегося человека должна присутствовать свобода, которая «осуществляется только в труде как широко понятой категории, т. е. в общественной предметно-практической и духовной деятельности человека» [7, с. 56].

Именно здесь и нужно искать точки несовпадения филогенеза и онтогенеза. Исторически предчеловек делает шаг к свободе действительно с сохранения орудия в своей жизнедеятельности. Но когда же орудие становится орудием труда? Очевидно, когда обращение одного предчеловека к другому при помощи орудия войдет в привычку, станет постоянным. Но и это еще не труд «как широко понятая категория». Должна пройти всесторонняя орудийная рефлексия, понимаемая сначала как тождество, удерживающее сообщество предлюдей, потом внутри этого тождества появляются различия как обращения индивидов как с орудием, так и индивидов друг с другом при помощи орудия, «различие – отчасти как разность, отчасти как противоположность [4, с. 406]. Но «лишь доведенные до крайней степени противоречия, многообразные [моменты] становятся деятельными и жизненными по отношению друг к другу и приобретают в нем ту отрицательность, которая есть имманентная пульсация самодвижения и жизненности» [там же, с. 400]. Рождается Человек. Противоречие первичной орудийной деятельности разрешается в основание.

Гегель абсолютно по праву категорию формы делает первой категорией, раскрывающей основание. «Форма есть завершенное целое рефлексии» [там же, с. 407]. Здесь момент тождества исторического и логического. Но здесь же и точка расхождения филогенеза и онтогенеза.

Первичная идеальная форма удерживает в снятом виде атрибутивное свойство человека, – отношение к противоречию. Противоречие орудийной деятельности представлено в первых религиях, мифах.

Это превращенные формы. Но, тем не менее, формы. А значит, в них присутствует абсолют, – целое как завершенность первичной орудийно-чувственной рефлексии. Как отмечалось 17.04.2021 на Михайловских чтениях в дискуссии по антропогенезу, антропологи тщетно ищут, раскапывая кости, переходную ступень между обезьяной и человеком [8]. Потому и не могут найти, что не там ищут. «Костяная логика», – саркастически пошутил профессор В.С. Возняк по ходу дискуссии. Действительно, искать нужно не в костях, а в историческом пространстве, где человека еще нет, но он уже есть, – в первичной орудийной деятельности.

Идеальная форма становится законом. Законом, порождающим взаимопомощь индивидов сообщества, утверждающим целое человеческого коллектива. Исторически первая идеальная форма – превращенная. Что это значит? В логическом ключе превращенная форма, – это форма как таковая, далее, по Гегелю, производящая из себя материю и содержание. В историческом действии так и происходит, – превращенная идеальная форма буквально производит из себя содержание человеческого бытия, – труд. Но что же здесь является материей, если мы примем это понятие, как его дает Гегель? «Материя есть ... простое лишенное различий тождество, которое есть сущность, с определением – быть иным формы» [4, с. 408].

Очевидно, такой «материей» является непосредственная орудийно-чувственная деятельность. «Материя ... положена так, чтобы соотноситься только с самой собой и быть безразличной к иному; но в себе она соотносится с формой, ибо содержит снятую отрицательность и есть материя лишь через это определение. Она соотносится с формой как с иным лишь потому, что форма в ней не положена, что она форма лишь в себе. В ней в скрытом виде содержится форма, и лишь потому она абсолютная восприимчивость к форме, что абсолютно имеет ее внутри себя и что таково ее в себе сущее определение» [там же, с. 409].

В деятельности предлюдей самой «деятельности» еще не было, поскольку целое человеческого коллектива еще не вошло «абсолютно внутрь» всех взаимоотношений первобытного сообщества. После разрешения противоречия первичного орудийного обращения такое абсолютное овнутрение происходит. Как в логике самого орудийно-чувственного процесса, так и в деятельности фантазии, помогающей создать содержательный образ, образ труда. Вся окружающая природа втянута в этот образ, все «разумное действительно» (Гегель), хотя разум здесь еще не обрел своей собственной формы.

Что и как формируется в этом процессе? – В первую очередь ум, универсальная мыслящая способность действия с вещью. В какой мере эта способность сформирована у человека, в такой степени он и свободен. Здесь и развивается способность до действия, в идеальной форме обсуждать, планировать, соотносить предполагаемые ситуации того или иного ответного отклика «вещи», прогнозировать свои ответные действия, представлять, творить новые орудия, которых в реальной практике еще нет. Миф абсолютно реален, поскольку его нельзя вычленивать из непосредственной орудийно-чувственной деятельности. Миф органически вплетен в процесс жизнедеятельности первых людей. Связанный незримыми узами с логическими формами непосредственной орудийной деятельности, миф формирует общественность человека, с первых шагов его существования понимаемую как неэмпиричность, поскольку в основание действия положена не сама конечная и случайная вещь, а абсолют, сотворивший род. С самого начала существования исторического человека индивид подчинен этому абсолюту, зависим от него. Свободное творчество обернулось зависимостью от Творца. Человек становится абсолютно зависим от сотворенного им самим. Как не раз отмечал В. С. Возняк, человек обречен творить. С самых первых исторических шагов.

В истории философии проблема снятия эмпиризма впервые была поставлена Юмом. Юм «непосредственно исходит из локковско-бэконовской философской точки зрения, согласно которой мы черпаем наши понятия из опыта, и его скептицизм простирается также и на берклиевский идеализм. Дальнейшее развитие мысли заключается в следующем: Беркли оставляет нетронутыми все понятия; у Юма же противоположность между чувственным и всеобщим стала чище и высказана резче, так как он определяет чувственное как совершенно не имеющее в себе всеобщности» [9, с. 433]. Далее движение философской мысли через Канта и всю классическую немецкую диалектику привело к Гегелю, к пониманию человека как абсолютно общественного существа. Весь могучий круг человеческой истории представлен в «Науке логики» Гегеля, – от абсолютной зависимости от свободы, от растворенности человеческого Я во всеобщем роде, от предельной подчиненности Творцу рода, до абсолютной идеи, которая и есть абсолютный субъект, личность.

Поэтому, если и говорить о методическом преобразовании работы школы, то это, в первую очередь, преобразование мышления самого учителя, освоение им исторически проработанных логических форм становления субъективности. Иначе школа будет витать

в «представлениях» и «общих мыслях». Нам же нужно обнаружить всеобщие основания психолого-педагогической деятельности.

С чего же начинать педагогическое действие по формированию личности? Ведь исторический человек сам создает идеальную форму, разрешая противоречие первичной орудийной деятельности. И здесь моменты филогенеза и онтогенеза не совпадают, поскольку, когда рождается младенец, идеальная форма уже присутствует в его окружении, и все встречающиеся ему предметы, – это продукты труда. Действительного труда, вобравшего в себя как реальную, так и идеальную практику. Как здесь быть? Как сделать внешнее внутренним? По проблеме интериоризации написано море психологической литературы, но нам нужно вычистить этот «миллион случаев» до логической формы. До точки, где совпадает начало логики становления абсолютного субъекта и логики становления личности индивида. Точки тождества бытия и ничто, изначального тождества бытия и мышления.

Зафиксируем более четко проблему, – почему и как расхождение, и где тождество филогенеза и онтогенеза? Тождество – в том, что начало в обоих случаях в орудийно-чувственной деятельности. Различие – в том, что в онтогенезе младенец вступает в жизнь в уже сформированное трудом предшествующих поколений общество. И предметы труда, и идеальные формы уже присутствуют в этом обществе. Но и в младенце имеется в возможности способность взаимодействовать с орудиями и осваивать наличные, и создавать новые идеальные формы, присутствует творческое начало в виде его абсолютной беспомощности, генетической не закреплённости в организме механизма какой-либо особенной деятельности. Ребенок при рождении абсолютное ничто, поэтому он способен стать всем, благодаря развитию в себе универсальной мыслящей способности.

И здесь на первый план выходит проблема целеполагания. Как в деятельности с различными отдельными предметами человеческой культуры вывести малыша на единое человеческое основание? Ведь, повторюсь, в возможности это основание уже присутствует у младенца. Развитию этой возможности, очевидно, будет немало способствовать свободное экспериментирование с предметом. Маленький мальчик, к примеру, может построить свой дом. – Загрузить совочком в игрушечный грузовик песок, проложить на нем дорогу к стройке, привести песок на место строительства, начать строить дом, в котором он хотел бы жить ... Ну как здесь не вспомнить Канта? «Для того чтобы познать что-то в пространстве, например линию, я должен

провести ее, стало быть, синтетически осуществить определенную связь многообразного, так что единство этого действия есть вместе с тем единство сознания (в понятии линии), и только благодаря этому познается объект (определенное пространство)» [10, с. 132]. Развивая мысль Канта, хочется предположить, что, пролагая дорогу к «стройке» на игрушечном грузовике, малыш удерживает в своем сознании не только образ дороги, не только образ всего своего «строительства», но и формирует всеобщую схему чувственного взаимодействия с вещами, – создает собственное пространство игры, абсолютно тождественной с его жизнедеятельностью. У Канта категория пространства задана априорно. Малыш в свободном экспериментировании с предметом «переворачивает Канта», творя, повторюсь, не отдельный чувственный образ, а всеобщую схему действия, – впервые осуществляя тождество субъективного и объективного, – возможности самого предмета и собственной творящей способности. А это и есть исходная точка тождества мышления и бытия, у Гегеля, – первая логическая категория, – бытия, тождественного с ничто.

Хочет этого педагог-психолог или не хочет, но он обязан реализовать возможность ребенка стать «маленьким Марксом». «В марксовом анализе вещь в себе, бытие, развернуто в рамках предметно-преобразовательной деятельности – и только потому в мышлении, в кантовском – бытие разворачивается деятельностью сознания в его явлении, совпадающем с формами этой деятельности. Э. В. Ильенков как-то заметил, что Фихте есть перевернутый Спиноза. Напрашивается аналогия: Маркс есть перевернутый Кант» [11, с. 9].

Именно находясь на позиции «маленького Маркса», то есть творя в своей ранней предметно-преобразовательной деятельности образ пространства, малыш способен к вычленению и удержанию в пространстве своего воображения чистой формы дороги грузовика к «стройке» – линии. Линии, которую потом «мудрые преподаватели» тщетно пытаются «преподнести» на уроках геометрии как нечто бездеятельное и не имеющее реального бытия. А ученик брыкается и идет играть в футбол вместо выполнения домашних заданий по «проведению линий». Учитель его за это ругает, не понимая, что именно на футбольном поле воспитанник занимается геометрией сложнейшего уровня, ибо прежде, чем работать ногами, он ежемгновенно очерчивает, пересекает, соотносит прямые, выстраивает треугольники и т. д., которые – все эти движения и предвещающие их геометрические образные построения – следовало бы анализировать на уроках геометрии с выходом из планиметрии в стереометрию. Маленький

футбольный «хулиган» занимается и физикой с кинематикой, ибо в игре важна скорость, сила удара, его особенность, связанная с направлением полета мяча. А ежемоментное разрешение противоречия между «Я игрока» и «Мы команды» к какому предмету отнести? И этические, и эстетические вопросы решаются в футбольной команде... Трижды прав был Эйнштейн, утверждавший, что проблемы атомного ядра – это детские игры по сравнению с детскими играми!

Большой круг человеческой истории (филогенез) задает вектор движения и малым рефлексивным кругам в процессе онтогенеза. Творя в рефлексии первого круга (непосредственная предметная деятельность) образ пространства, малыш впервые обретает тождество субстанции (объективной реальности), в котором мышление и бытие находятся в тождестве, содержащем различие, далее, саморефлектирующее Я должно выявить свое Я как чистое, а потому находящееся в разных (безразличных) отношениях с различием. Очевидно, это основная задача второго круга рефлексии, в которой абсолютно снята предметно-чувственная рефлексия. В этом снятии Я (самосознание) есть момент противоположности с различием. Фиксация и разрешение противоречия Я самотождественного (самосознание), и Я различенного мира (сознание) – и есть обнаружение собственного основания – основания личности.

Поэтому здесь вполне уместно и логично обратиться к творчеству исторического преемника Канта, считавшего себя его учеником. Фихте отбрасывает непознаваемую вещь в себе, утверждая новое понимание свободы, которое через Гегеля войдет и в марксистскую философию. Свобода не в непознаваемости, а в познаваемости мира! Гегель высоко оценил революционную роль в теории познания своего непосредственного логического предшественника. Именно непосредственного, поскольку понимание природы как «застывшего интеллекта» у Шеллинга собственно логическим исследованием не было. «Самосознание мыслит, что оно есть самосознание; благодаря этому оно есть для себя, но оно есть для себя пока что еще в отрицательном отношении к другому. Это – бесконечная субъективность; последняя выступает перед нами отчасти у Канта – как критика мышления, отчасти у Фихте – как стремление к конкретному. Абсолютно чистая, бесконечная форма выражена как самосознание, «я» ... Эта молния ударяет в духовную субстанцию, и, таким образом, абсолютное содержание и абсолютная форма оказываются тождественными – субстанция тождественна внутри себя с познанием» [9, с. 569].

Именно это взрывное и одновременно объединяющее с субстанцией начало необходимо развить в маленьком человечке. Поэтому так важно не «предлагать задания» по путешествию снеговика по временам года, а положить перед ребенком чистый лист бумаги: «Рисуй что хочешь!». «Но это же будут каляки-маляки!», – скажет «продвинутый» психолог. Но это будут его каляки-маляки, его фантазия, снятие его собственной предметно-чувственной рефлексии. Это и будет превращенная форма, в которой представлено в целом все пространство человеческих смыслов. Форма, способная к превращению в логическую форму, ведь «линии» ребенок уже проводит, проводит их сам без какой-либо предзаданности сюжета, но, тем не менее, по качеству они отличаются от «линий», проводимых обезьяной. Обезьяну также можно обучить «проводить линии», но лишь человек способен научиться этому процессу.

У Фихте этот процесс представлен в чистом виде и имеет своим принципом «противо-толчок, *Gegen – Anstoss*, как преодоление данного» [12, с. 111]. Но в чем природа побуждающего импульса Фихте? Его природа в том, что в любом своем действии человек отталкивается от сделанного им самим, от не-Я. Следовательно, вся объективная действительность есть лишь не-Я, от которого Я способно оттолкнуться. А это и есть субстанциальный способ познания, отождествление Я-субъекта с субстанцией. Достоевский абсолютно четко фиксирует принцип Фихте в деятельности Родиона Раскольникова, – если бы не было Преступления, то не было Наказания! Аналогичным образом и Ильенков «как на ладошке» раскрывает «понятие наукоучения». – «Ведь чтобы что-то проверять (верно или нет?) – надо сначала сделать? Иначе нечего проверять...» [там же, с. 109]. Конечно, здесь Ильенков «обманчиво прост», ведь требуется еще и понять изначальную простоту педагогики.

Фихте как конечный человек умер в начале XIX века, но как личность он переживает сейчас вторую молодость. Неспособность сделать учение Маркса своим и родным, неспособность понять, что в культуре Я тождественно Мы, точнее, как и почему Я становится Мы, и почему Я всегда Мы, почему в родовом строе Я еще нет, а в предельно развитой коммунистической формации Я уже нет, но, тем не менее, во всем движении исторического человека Я есть, – привело к тому, что битву за человека, за человеческое Я, Советский Союз проиграл. И именно сейчас, в период реакции, как никогда злободневно звучат слова Иоганна Готлиба Фихте: «В особенности же я считаю нужным напомнить, что я не хотел всего сказать моему чита-

телю, но стремился оставить ему кое-что также и для его собственно-го размышления. Есть целый ряд недоразумений, которые я, конечно, предвижу и которые я мог бы устранить двумя словами. Но я не ска-зал и этих двух слов, так как я хотел способствовать самостоятельному мышлению» [13, с. 71].

Поневоле хочется поддаться на «провокацию» великого немец-кого мыслителя и высказать пару «самостоятельных мыслей» по про-блеме «модернизации современного образования».

Если говорить о деле современной теоретической педагогики, то оно идет из рук вон плохо. Неспособность не только практиков, но и теоретиков Учительствования войти в серьезные темы философской классики, сопряженные с проблемой личности, приводят к повально-му эмпиризму как в умах, так и в делах учителей. Великое сражение с эмпирическим способом мышления, которое начал Кант, идет до сих пор, и, увы, не в пользу понимания личности учителем, а в поль-зу, как сказал на вышеупомянутой конференции в Красноярске Г. В. Лобастов, «ампутации ума». «Через простое соединение частей никогда не может возникнуть нечто такое, чего нельзя было бы найти в одной из частей целого» [14, с. 36]. Увы, эти слова Фихте целиком про нашу педагогику. Мы все соединяем и соединяем «по-простому», а на выходе личности-то не получается! Почему? – «Соединение» это сплошь и рядом механическое, цель не тождественна понятию. Целое, весь человеческий род в целом должен быть представлен в начале вхождения ребенка в культуру. В виде чего? И Фихте дает нам под-сказку – в виде абсолютной формы, формы, порождающей по Гегелю (и по Фихте тоже! – за что его высоко ценит Гегель) содержание. Единственная форма, которая может породить содержание человека, – труд, понимаемый как категория, – это форма Я. «Эта форма может подходить только к этому содержанию, а это содержание – только к этой форме» [там же, с. 43]. В процессе онтогенеза акцент смещается, – насколько справедливо, что труд порождает человека, настолько же верно, что и человек порождает труд, – индивид, развивая свое твор-ческое начало, становится человеком.

Библиографические ссылки

1. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание / Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. Т. 83. М. : Художественная ли-тература, 1970. 528 с.

2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1. СПб. : Наука, 2006. 349 с.
3. Шиян О. А. Диалектические структуры в репрезентации процессов развития у старших дошкольников // Обучение и развитие: современная теория и практика : материалы XVI Междунар. чтений памяти Л. С. Выготского (Москва, 16–20 ноября 2015 г.) / под ред. В. Т. Кудрявцева : В 2 ч. Ч. 1. М. : Левъ, 2015. С 157–160.
4. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. СПб. : Наука, 2002. 799 с.
5. Тендряков В. Ф. Повести. М. : Сов. писатель, 1986. 608 с.
6. Лобастов Г. В. В пространстве противоречий воспитания // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 1 (17). М. : МИЭТ, 2018.
7. Лобастов Г. В. Философско-педагогические этюды. М. : Микрон-принт, 2003. 328 с.
8. Международная научная конференция «Загадка человеческого Я». 17 апреля 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/0t0Q5tQ9b7g> (дата обращения: 24.05.2021).
9. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 3. СПб. : Наука, 2006. 582 с.
10. Кант И. Критика чистого разума. М. : Эксмо, 2007. 458 с.
11. Лобастов Г. В. Предисловие // Философия Канта в критике современного разума : сб. ст. М. : Русская панорама, 2010. С. 7–9.
12. Ильенков Э. В. Фихте и «свобода воли» // Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. С. 108–115.
13. Фихте И. Г. Сочинения в двух томах. Т. 1. Наукоучение. СПб. : Мифрил, 1993. 687 с.
14. Фихте И. Г. Сочинения. СПб. : Наука, 2008. 752 с.

3.3. СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВСЕОБЩЕГО РАЗВИТИЯ: К ВОПРОСУ О ТРЕБОВАНИЯХ ИСТОРИЧЕСКОГО МОМЕНТА

М. Ю. Морозов

Очевидный факт: подавляющее большинство тех, кто выступает на научно-практических конференциях, посвященных педагогическим проблемам, так или иначе, имеют представление о педагогическом процессе и сопутствующих ему трудностях. Степень строгости здесь – не просто «все», а «большинство» – обусловлена вовсе не тем, что сегодня остаются люди, кого этот процесс принципиально обошел стороной. Надо сказать, что, несмотря на обильную критику различных сторон прошлого нашей страны, победа над безграмотностью остается все-таки явлением труднооспоримым: доля не проходящих через институты образования и сегодня не превышает статистическую погрешность. Но как дегустация разнообразных блюд еще не делает человека поваром, так и некоторое включение в систему образования еще не дает ему основания грамотно судить о педагогике и ее проблемах. Особенно неприятно осознавать то, что этот тезис справедлив не только для учеников, которые втянуты в этот процесс помимо их воли, необходимо. Справедлив он и для многих учителей, что, сознательно выбрав для себя путь, совершенно бессознательно по нему следуют.

Представление, тем не менее, есть и у педагога, не обремененного трудом мышления. Понятно, что в этом случае еще ничего не понятно, не понято – то есть, не доведено до уровня понятия. Мысль такого педагога, даже при ее наличии, бьется в тисках противоречий, которые он может чувствовать «интуитивно», схватывая несоответствие «профессионального кретинизма» (Маркс) школы, в том числе и высшей, чувству целостности и целесообразности. Нельзя не похвалить в этом отношении способы и формы организации учебного процесса, ставшие распространенными в последние десятилетия: повальный переход на тестирование, засилье формализма и сведение учебного процесса до удовлетворения определенным критериям не может не говорить сам за себя. Понятно также, что повышенное внимание к количественной стороне дела целиком объясняется социально-экономическими причинами: прежде всего той направленностью современного образования, которое честно отрабатывает социальный заказ, и вместо воспитания личности производит особый товар, рабочую силу. В этой же логике находятся программные тезисы докладов

экспертных комиссий из ВШЭ и Сколково: обучать надо «знаниям, умениям и навыкам, приносящим доход» [1, с. 170–171]. Для человека, знакомого с содержательной логикой, не составляет трудности провести здесь диалектическое опосредование: количество есть обезразличенное качество, и это обезразличивание (отчуждение) порождается в такой системе общественных отношений с необходимостью. И под эту необходимость, понятное дело, надо подстроиться и педагогике, как можно удачнее включив и себя, и свой продукт в сложившуюся сеть социальных практик.

С такой позицией, конечно, согласны не все. Сказать, что думающих и небезразличных педагогов-мыслителей сегодня нет вовсе – значит погрешить против истины. Что педагогика должна осмысливать себя в своем основании, ставить и решать проблему «Я» во всем богатстве возникающих противоречий, что она должна стать прикладной логикой, если не хочет «свихнуться» и стать набором методик, операций, алгоритмов – эти важнейшие и продуктивно обсуждаемые темы пронизывают творчество сторонников материалистической диалектики в педагогике, последователей Э. В. Ильенкова. Проблемы педагогики здесь ставятся на качественно ином уровне и нередко остаются вне зоны внимания представителей «высоких кабинетов» – но нередко именно потому, что эти проблемы находятся вне пределов их, представителей, «зоны комфорта». Причем, не только по содержанию, но и по форме. Недавно ушедший из жизни – к нашему великому сожалению! – замечательный философ А. В. Босенко не раз подчеркивал, что советская философия обсуждала и решала настолько сложные вопросы, что научному «мейнстриму» они непонятны до сих пор. Это неудивительно, ведь «человечество ставит себе только те проблемы, которые может разрешить» (Маркс). Проблемы, выраженные в работах советских философов, ставила вполне определенная часть человечества; ставила она их совершенно по-иному и об ином, нежели сегодня, ведь и исторический взор ее был направлен в противоположную сторону.

Не должно поэтому удивлять то недоумение, с которым «современная» педагогика, психология, философия смотрит на представителей этого направления. Чересчур странно с позиции современности выглядит такое утверждение о решении проблемы субъектности, прозвучавшее на настоящей конференции: «Умная любовь и предполагает понимание ребенком себя. Понимание себя как Господа Бога»¹.

¹ Суханов В. Н. Проблема целеполагания психолого-педагогической деятельности : доклад. Зеленоград.

Для обладателей религиозного сознания это звучит как богохульство, для борцов с засильем клерикализма – как мракобесие. Рассудок обывателя, к тому же, приведет в качестве контраргумента трагические события из сводок новостей – тем более, что нехватки таких трагедий мы сегодня не испытываем. 11 мая 2021 года в казанской гимназии произошло массовое убийство; в результате взрыва и стрельбы погибли 9 человек, пострадали более 30. Стрелок – бывший ученик этой гимназии.

Причем же здесь педагогика и Господь Бог, спросит читатель? Ведь стрельба в школах совершается далеко не впервые; это и в нашей стране стало за последние годы отвратительной, ужасной – но обыденностью. Кажется немыслимым, но массовые убийства в школах стали субкультурой, образом действия и мысли молодых людей, который находит свое выражение и в медиа, и в поп-культуре. Помещенное в пространство СМИ, любые трагедии – войны, катастрофы, события, подобные казанским – обезразличиваются (о механизмах этого обезразличивания прекрасно пишет Ж. Бодрийяр), становятся такими же будничными, как прогноз погоды, о котором диктор сообщает тем же ровным поставленным голосом после освещения «остальных новостей». Такова действительность и страшная цена за отказ от мышления: чем более страдальческую позу – внешне – занимает обыватель, иступленно заламывая руки и восклицая в очередной раз: «За что?!», тем безразличнее внутренне он к таким трагедиям относится. Случай в Казани непосредственно связан с упомянутой выше проблемой субъектности широко растиражированным признанием преступника о том, что он осознал себя богом. Обыватель ликует: посмотрите! Вот куда заводят ваши педагогические эксперименты! Сначала вы хотите, чтобы ребенок осознавал себя личностью, занимал позицию абсолютного субъекта, творил от ничто, чувствовал себя богом – а теперь посмотрите на творение рук своих! Делом нужно заниматься, а не болтовней о субъектности. Навыки воспитывать, учить финансовой грамотности и грамотному потреблению, а не засорять головы детей философским хламом!

На первый взгляд, этот обыватель прав. Это что же за общество будет, если каждый начнет осознавать себя богом? Беспредел, анархия, хаос. Помнится, давно, еще в школе, учитель пытался донести до нас общепринятое понимание свободы: свобода – это самоопределяемое действие, не стесненное внешними обстоятельствами. Без этой принципиальной черты рухнет весь пафос провозвестников свободы человека, его прав и слова, противопоставляемой тоталитарному

ужасу недавнего прошлого. Но – вот ведь странная штука! – моя свобода заканчивается там, где начинается свобода другого человека. Эта известная формула никак не хотела ложиться в подростковый ум: поражало то, что учитель не замечает бьющегося в этой формуле противоречия. Как же определить эту границу самополагания, если Я сам со своей свободой являюсь «внешним обстоятельством» для Другого? Более того: Я со своей свободой являюсь такой границей и для себя самого постольку, поскольку свободное действие все-таки действие, а, значит, имеет некоторый результат, от которого сам человек начинает зависеть. Свобода или порождает необходимость, или остается вечно (и опять необходимо!) зависящей от привносимой внешним образом случайности, никогда не доходящей до закрепления, вечно блуждающей и блудливой. Это справедливо и для точки «начала Человека», которую ищут антропологи со своей «костяной логикой»¹ в филогенезе, где творимая форма орудийной деятельности уходит в основание для дальнейшего развития, и для точки свободного полагания, самоутверждения человеком в онтогенезе, где любое мое свободное решение полагает необходимость следования себе. Если ты сделал свободный выбор, то свободным он будет лишь тогда, когда ты следуешь ему с железной необходимостью. Если же ты «слово дал – слово взял», то это не свобода, это безосновательная болтовня. Это то самое уравнение свободы и необходимости, которое разрешает Спиноза, и которое не понять без диалектики: именно поэтому учение Спинозы чаще всего толкуется упрощенно, как детерминизм, исключающий всякую свободу.

Так же упрощенно толкуется и упомянутое выше противоречие, с которым нас (сам того не осознавая) столкнул учитель. Что с того, что эти две стороны одной мысли исключают друг друга? «Просто не надо слишком сильно думать об этом, а то опять свихнетесь в философию, примите это как должное, все так живут» – таков был бы примерный набор ответов педагога, который привык опираться на шпаргалки здравого смысла, а не думать своим умом. Однако научиться думать своим умом можно, только стремясь опосредовать этот ум всем богатством идеальных форм человеческой культуры. Чтобы обрести свой ум, надо чтобы в нем осталось как можно меньше своего – дурной индивидуальности, по выражению Э. В. Ильенкова. Свой ум

¹ Так очень метко профессор В. С. Возняк в ходе дискуссии по антропогенезу на Михайловских чтениях (17.04.2021) охарактеризовал гносеологическую позицию антропологов, которые ищут недостающее звено между обезьяной и человеком по соответствующим костям.

только тогда, когда его содержание не мое, а наше. Или, как предельно точно выражает это Г. В. Лобастов, «Я только тогда действительно есть Я, когда меня во мне нет». Эти два способа суть две принципиально возможных логических формы жизнедеятельности человека: принцип тождества и принцип противоречия. В первом способе, как и предлагал нам учитель, нужно не обращать внимания на противоречие, не думать слишком сильно. Противоречие здесь не разрешается, но регулируется внешним образом, с помощью норм, морали, законов, общепринятых суждений и т.п. Две стороны противоречия остаются здесь внешними друг другу и удерживаются в единстве как бы внешним «обручем». В начале уже пред-положен разрыв (дуализм), а все многообразие сводится к абстрактному единству. Во втором способе, напротив, требуется из конкретного Единого (монизм) вывести это многообразие, обосновать необходимость разрыва, породить его и восстановить целостность, т. е. проделать весь путь роста и развития формы, которую Гегель называет органической. Так как эта проблема – логическая, то не стоит удивляться тому, что мы встречаем эти две формы отношения к противоречию в эмпирической действительности во всей своей многоликости. Например, в постановке и решении психофизической проблемы Р. Декартом и Б. Спинозой. Или в проблеме позитивной свободы, как она ставится Э. Фроммом.

Стоит обратить здесь внимание на удивительную диалектику, которую можно обозначить «диалектикой в пределах трех» – в самом точном смысле. Мы говорим о диалектике принципов «1» (единицы, единства, непрерывности, тождества) и «2» (двоицы, разделения, дискретности, различия) открытой пифагорейцами и древней китайской философией. Проблема последовательности монизма, проблема развития, проблема фрагментарности и тотальности коренится в этой диалектике. В явной форме это противоречивое единство можно выразить так: $1=2$. И это не софизм, а лишь точное и до предела сокращенное отражение сути дела: эти две стороны не только взаимно исключают, но и взаимно предполагают друг друга, а именно – совпадают в своем единстве, но не растворяются в нем в «серую кашу». Что «двоица» предполагает «единицу», понятно и дошкольнику¹. Сложнее с обратным отношением. Здравый смысл здесь протестует,

¹ Хотя непонятно при этом профессорам философии, которые пытаются обосновать «чистую множественность» как начало, откуда, будто бы, только и может следовать развитие. Любое единство, тождество воспринимается в таком случае как «бедность мысли», как некоторая полезная фикция, которая, хоть и нужна человеку для элементарного функционирования, но лишена момента абсолютности.

ведь счет ведет от одного к двум, начало – позади, конец – впереди. Возвращение к началу в такой логике предстает бессмыслицей, нон-сенсом, «жареным льдом». Однако нетрудно показать, что само это начало необходимо должно быть различимым внутри себя, чтобы быть живым, подвижным, и в то же время, в том же отношении – устойчивым, субстанциальным. Нагляднее всего это выражает Маркс: «Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есмь я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Пётр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода „человек“» [2, с. 62]. Маркс, здесь, впрочем, не вполне справедливо упрекает Фихте: как показывает М. Семек [3], в концепции Фихте межсубъектность (предположенность Другого) играет ключевую роль для обоснования субъектности. Иными словами: чтобы существовало Я, должно существовать не-Я. Еще иначе: единица невозможна без двойцы. Или, как шутит Энгельс, «для праведности достаточно одного, для греха нужны двое». Мы, конечно, хотим жить в мире без греха, но сам этот мир человека возможен только при условии, что человек в нем будет воспроизводиться. Схватывание единства как противоречивого тождества делает предмет собой – устойчивым, субстанциальным (по Канту). В противном случае, пишет он, имела бы место лишь смена различного, а не изменение нечто, которое предполагает в качестве своего момента эту устойчивость. С другой же стороны, это конкретное-в-себе единство обеспечивает и «пульс жизни» этого нечто, его подвижность, саморазвитие, постоянное «беспокойство» в самой сердцевине его сущности.

В случае же разрыва этой целостности мы, преследуя благую цель уточнить и очистить наше представление, не получаем ничего кроме обратного результата: бесконечная «очистка» представления не может привести к понятию. Разорвав Единое Двух (равное Двум Единого) на «1» и «2», мы получили мертвое единство и мертвое различие. Единство, неразличимое внутри себя, есть первоначальная безразличная непосредственность, которая, по существу, есть хаос, в котором нет закона, вещи, нет предмета, а есть только бесконечное превращение всего во все. Это, как блестяще показывает Л. К. Науменко [4, с. 19–28], характерно для мифологической формы сознания. Абстрактное единство выворачивается здесь в свою противоположность. Тот же результат любопытным образом фиксирует аспирантка

Кембриджского университета в эссе о критике осознанности: практика отказа от «Я», опирающаяся на буддийскую доктрину анатта, приводит к безразличию в отношении к миру, с которым человек пытается в результате такого отказа обрести потерянное единство. Но вместо этого, с отказом от «Я» как бы рассыпается и весь мир человека: «Отказавшись от себя, мы отделяемся от окружающей среды и, следовательно, от конкретного объяснительного контекста. Чтобы найти более подробные объяснения того, почему вы так думаете и чувствуете, вам нужно рассматривать себя как отдельную личность, действующую в определенном контексте. Вы должны иметь какое-то представление о себе, поскольку оно разграничивает то, что является реакцией на контекст, и то, что исходит из вас самих» [5]. Понять это, при знакомстве с классической философией, не трудно: ведь Я и есть противоречие сознания внешнего мира и самосознания. словно подвижная конструкция, устойчивость которой балансируется двумя опорами: выдерни одну, и вся конструкция разрушится. Осмысление же мира как тотальности, целостности и становится возможным при полагании разделения на Я и внешний мир. Одно требует Двух, а Два – невозможны без Одного. Поэтому Г. В. Лобастов с полным правом пишет о том, что личность удерживает смысловой каркас бытия [6, с. 8] и о том, что человек не может жить иначе, как с другим и для другого, ведь смысл человека заключается в дарении себя [6, с. 9].

При разрыве противоречия, однако, имеет место не просто разрушение, а постоянное выворачивание, рекурсивное блуждание между двумя абстрактными позициями, будто щелкающий тумблер логической функции истинности: 0, 1, 0, 1, 0... словно упомянутая выше конструкция начинает, теряя баланс, судорожно переваливаться с одной опоры-«ноги» на другую. Понятно, что и истинность здесь сама неистинна – она абстрактно противопоставлена своему иному, заблуждению: такое чередование есть способ формализации диалектического противоречия. Здесь уже нет ни устойчивости, ни подвижности, нет жизни, хотя для рассудка, привыкшего к формуле «либо 1, либо 2» эта мысль дается с великим трудом. Об этом же пишет и Гегель, говоря, что только различие, доведенное до противоречия, обеспечивает жизненность и самоподвижность [7, с. 400]. Примечательно, что именно избегание противоречия является гносеологической основой в отрешении от «Я»: Джон Кабат-Зинн, отец-основатель современного движения осознанности обещает помочь понять свою истинную сущность, утверждая, что его учение «не будет противоречить никаким убеждениям» [8, с. 19].

Возвращаясь к проблеме Бога, свободы и субъектности, следует заметить, что проблема стрельбы в школах не решается усилением присутствия Росгвардии в образовательных учреждениях или выдачей оружия школьникам, чтобы они отстреливались от агрессоров (именно такие варианты решения автор слышал от своих студентов). Это целиком и полностью проблема Я, и стрельба в школах (и не только) исчезнет только тогда, когда эта проблема будет окончательно разрешена в своей идее – это значит, по Гегелю, в тождестве практического и теоретического. Учитывая существующее положение дел, название настоящей конференции следовало бы несколько уточнить: «Развитие личности в имеющихся условиях». В известные периоды личностное развитие становится из-за имеющихся условий если не невозможным, то практически тяжело реализуемым. Ведь специфическое осознание казанским стрелком себя как бога – факт, можно сказать, медицинский по своей точности. Только это диагноз не парню, а всему обществу: «превратное сознание превратного мира» (Маркс). Сам мир здесь – перевернут, хотя смотрит свысока на позицию чистого разума как на причуду и блажь, на забавное «желание походить на голове» (Гегель).

В рассуждениях о засилье мракобесия просвечивают два важных момента: во-первых, абстрактная критика религии не дает и не может дать положительно закрепленного результата. Опыт «научного атеизма», после старательной зубрежки постулатов которого последовало стремительное скатывание сознания в сторону религии, подтверждает этот тезис как нельзя лучше. Понятно, что такая критика справедливо схватывает одну сторону дела; но лишь одну сторону. А между тем, еще Ф. Энгельс в работе о Фейербахе [9] писал о способе снятия, конструктивного преодоления противостоящей позиции лишь в логике самой этой позиции. Как гегелевскую философию Марксу удалось преодолеть, не потеряв ее богатства, так и религию надо снять в ее собственной логике. Только это позволяет понять – что так привлекает человека в религии? Почему он идет в церковь, когда ему плохо, а не садится за книги классиков? Дело здесь в запросе человека на целостность миро-осмысления и миро-ощущения. Человек не может быть вне субстанциальности – хотя она и остается, чаще всего, в не-собственной форме. Именно здесь коренится привлекательность религии как пути, который Г. В. Лобастов называет «путем Христа» в противоположность «пути Сократа» [6, с. 11].

Оба этих пути связаны с важнейшим моментом внесения разумности в развитие, с чем и связана проблема становления субъектности. «Разум существовал всегда, но не всегда в разумной форме»

(Маркс), но на определенном этапе именно разумность формы становится условием дальнейшего развития: при этом, вообще говоря, можно различить два уровня, уровень субстанции как целого, и уровень индивидуального человеческого бытия. Различение это действительно имеет место, как показал в своем докладе В. Н. Суханов, в точке расхождения фило- и онтогенеза: момент порождения идеальной формы в филогенезе, когда предчеловек «делает шаг к свободе с сохранением орудия в своей жизнедеятельности», есть момент неразличенного их единства, где онтогенез еще полностью совпадает с историческим развитием деятельности, мышления. По мере развития человечества, каждое следующее поколение застаёт как данное все более развитый уровень «производительных сил, капиталов, социальных отношений» (Маркс), и эти формы общения становятся условием вхождения человека в собственно человеческий мир: происходит постепенное рассогласование онто- и филогенеза. Однако в том логическом разрезе, что обсуждается в связи с нашей проблемой, это различие, хотя его и важно удержать мыслью, отходит несколько в сторону. Речь о том, что сам человеческий мир должен здесь быть понят не как замкнутый сам на себя, а как продолжение всеобщего универсального развития материи как субстанции. Рассмотренное так, различие между индивидуальным и всеобщим уровнем развития стирается: сообщение разумности форме человеческого движения выступает необходимым условием дальнейшего движения субстанции вообще. Без достижения этой разумности развитие, понятное дело, не останавливается, но начинает как бы «пробуксовывать», соскальзывать на линию разложения и распада, тормозиться. Именно это на эмпирическом уровне надстроечных отношений фиксируют Г. Дебор¹ и Ж. Бодрийяр² [10]. При этом такую «пробуксовку» не следует представлять как нечто лишь отрицательное, случайное и необязательное – она предстает необходимым моментом развития. В этом русле направляется мысль Ф. Шеллинга в его системе натурфилософии, о столкновении природы с препятствием, образующиеся в результате которого продукты распада, служат как бы «опорой для последующего толчка»: условием осмысления торможения и распада и преодоления его.

Понимание порождения разумности самой формы развития есть немалая проблема для ума. Требуется понять необходимость и способ

¹ «Капитализм остановил время» – такова основная мысль знаменитого труда Г. Дебора, «Общество спектакля».

² Идея бесконечного «угасания» капитализма через «ускользание» отмечается во многих эссе из сборника Бодрийяра «Прозрачность зла». См. например [10, с. 18–20].

самораздвоения единой материи, порождения из себя чего-то полностью противоположного самой себе, снимающей себя – мышления. Неудивительно, что мысль здесь то и дело хочет капитулировать, отдать поиск решения на откуп вере в трансцендентное, представить дело как внесение разумности извне. Это понятно, тем более что на поверхности явлений достижение этой разумности и выглядит лишь как внесение. Но вся «таинственность» здесь заключена в том только, что от явления не хотят идти дальше к сущности, не хотят учитывать то различие, которое мастерски проводит В. Суханов. Внесение разума извне сегодня есть единственно возможный способ становления субъектности, сам по себе разум на данной ступени развития зародиться уже не может. Это с научной точностью показывают на различных масштабах исследования трех выдающихся мыслителей. Э. В. Ильенков в описании работы с воспитанниками Загорского интерната отрицает возможность самозарождения сознания; смысл действия приходит в мир ребенка с действием взрослого. Г. В. Лобастов в размышлениях о философских проблемах образования пишет о том, что для успешного педагогического действия разум уже должен быть представлен на полюсе учителя или ученика, и что сознание в планируемом педагогическом акте уже должно быть заложено, иначе ему взяться неоткуда. Наконец, В. И. Ленин в «Что делать?» высказывает знаменитый тезис о привнесении пролетарской интеллигенцией сознания в борьбу эксплуатируемого класса, без чего он способен подняться лишь до тред-юнионизма, экономической борьбы. Удивительно, как обходили молчанием раньше и обходят сегодня богатейшую педагогическую проблематику, заложенную в ленинских произведениях.

Обратим внимание на важный аспект, который позволяет прояснить проблему, не дающую покоя методологам от педагогики: кто же является субъектом образовательного процесса, учитель или ученик? Устойчивый выбор одного из них приводит к а) объектной педагогике, где ученик выступает в качестве «глины», из которой лепят то, что нужно, или б) так называемому «личностному» подходу, за которым скрывается чаще всего произвол, маскирующийся под «индивидуальную траекторию обучения». Умное решение этой коллизии представляет Г. В. Лобастов: субъектом процесса должен являться Разум, Сознание, Истина. При этом совершенно не важно, на чьем полюсе он представлен изначально: в зависимости от ситуации субъектом может выступать и ученик, и учитель, и оба сразу. Главное здесь то, что Разум вообще представлен – чего мы, к сожалению, почти не видим в современном образовании. Отсюда же следуют сообра-

жения о способах организации форм обучения по методу сократических диалогов, где ученик вместе с учителем порождают Истину, помогают ей открыться. Такие формы сегодня представлены набирающими популярность кружками и дискуссионными клубами.

Говоря словами Гегеля, «молния ударяет в духовную субстанцию», и идеальная форма становится основанием дальнейшего развития. Понятно, что эта проблема тождественна проблеме порождения «Я», отождествления себя с субстанцией. С этим связан второй аспект указанной выше проблемы понимания ребенком себя как Бога: понятие Бога полагается в рассуждениях, будто бы, уже известным. Но даже из истории религии мы знаем, что боги могут быть различными. Виновник казанской трагедии, по своим словам, осознал себя богом: но нетрудно увидеть, что это не Бог Спинозы, а мелкий языческий божок, которому не чужды человеческие чувства и эмоции. Он ненавидит, он мстит, он разрушает, его «божественность» того же рода, что и «божественность» популярных голливудских супергероев: они качественно не отличаются от людей, только сильнее и могут действовать безнаказанно. Дело здесь в том, что логическая функция Бога состоит в обнаружении пределов (раздвигании до предела) потенций мира человека, полагание человеком своего идеала, зеркала, в которое смотрится человечество. Осознание себя Богом в таком случае выступает моментом отождествления себя с этим пределами. Позиция Абсолютного субъекта, Бога, без разумного введения ребенка в эти сюжеты и оборачивается потому такими трагедиями; ведь каков твой мир, таков и твой Бог. Поэтому стрелок, осознавая себя богом, начинает смотреть на других как на «биомусор». А в экспериментальных заданиях, которые мудрые педагоги дают своим студентам, Бог, которым должно стать Я, отождествляется с абсолютной творческой способностью, с созиданием, а не разрушением. Я должно выйти на позицию Спинозы, стать сознательно на точку тождества творца и творимого. «Где же есть Я, если меня нигде нет?», – спрашивает студент. Его Я и есть сотворенный им мир. Кто-то творит разрушение и смерть. А кто-то «ненавидит всяческую мертвечину» (Маяковский), и творит разумное и вечное.

Проблема образования здесь в том, что виновник трагедии является и первой ее жертвой. Мы, разумеется, далеки от апологии преступников. Но снять эту проблему умно не получится без понимания ее генезиса. Ведь и преступник здесь действует строго по Фихте и Гегелю, хотя ни он, ни всплескивающие руками обыватели и педагоги этого не увидят. Гегель пишет, что самое умное, что может сде-

лать ребенок – это сломать игрушку. В первом акте отрицания сконцентрирован весь личностный потенциал ребенка, поэтому так важно не пропустить этот момент и не задушить в ребенке личность уже в зародыше. Но в условиях бесчеловечности, тупоумной «лающей» педагогики (которая нередко начинается задолго до школы), в условиях фрагментарности чувств и мысли стремление противодействовать давлению, стремление к личностной целостности ребенок реализует как казанский стрелок, т. е. доступным ему образом – тотальным отрицанием, убийством, разрушением, которое, как ярко описывает Э. Фромм, является одним из способов бегства от мира и от себя.

Это различие Лобастов и представляет в виде путей Христа и Сократа: первый путь предполагает «добраивание себя Богом», отрешение от себя ради достижения опоры в абсолютном основании. Разница в этих путях есть разница в способе внесения сознания: отрицание себя, «бегство от свободы» или труд ума, напряженное, порождающее человека движение мысли. Нетрудно видеть, почему второй путь гораздо менее популярен: он не дает простого и понятного рецепта на все случаи жизни. Однако он дает универсальный способ вхождения в каждый из этих случаев, а значит и возможность понимания их. Прорехи бытия человек «латает» религией, верой, некритически воспринимая то, что он видит налично перед собой. Сократ же предлагает – удивительная диалектика! – не цементировать, а разрывать эти прорехи, но лишь для того, чтобы в результате этого разрыва понять бытие в его целостности. Каким же образом? Дело в том, что затушевывая противоречия («прорехи»), человек не выходит за рамки иллюзорных, превращенных форм. Культурное отношение к противоречивости мира позволяет осмыслить его самоподвижность, увидеть источник этой подвижности, его «надломленность внутри себя», принцип, из которого все богатство определений этого бытия развивается. Иначе говоря: охватить мир в его пределах, от возникновения до прехождения. То есть как Целое. И увидеть сквозь призму этого Целого меру истинности наличного бытия. И в этом наличном бытии увидеть самого себя и предел своего движения и усилий. Именно это позволяет человеку понять свой собственный смысл: образ Целого, его потребности развития «проецируются» на индивидуальный уровень как Цель. Потому никакой мистики телеология в себе не содержит – необходимо лишь мыслить ее как индивидуальное выражение всеобщего, в котором это всеобщее отражается, представляется, как мир в монаде Лейбница. Истинность поэтому становится здесь не роскошью, не тем, что мы могли бы приобрести по желанию,

а условием постижения самого интимного и тонкого пласта бытия человека, в котором «коллапсируются в точке Я» (Лобастов) все экзистенциальные и исторические смыслы действительности.

Анализ преступления, который начинает искать корни в особенностях психики преступника, его генетике или уникальных обстоятельствах его жизни только кажется исследованием проблемы. На деле это ширма, за которой стоит нежелание докопаться до истинных причин, которых ни в мозгу, ни в генах, ни в божьей воле не найти – мысль тонет здесь в болоте эмпирических единичностей, не умея понять образование как «образовывание», сотворение образа, причем именно в форме со-творчества педагога и ученика, в форме их общения, которое, конечно, совершается в содержательном поле того или иного предмета. Неумение понять идет от неспособности принять в себя понятие (то есть понимание сути дела) как фундаментальное условие образовательной практики, от неумения сделать его своим движущим принципом. Но это понятие и может только «прорасти» в учителе и его ученике как совместное решение проблем, как исследование. Причем это исследование должно проводиться в форме не просто взаимодействия, но взаимо-со-действия, не формально; именно это и обеспечивает формирование той черты, которая не раз отмечалась у воспитанников А. С. Макаренко – личную ответственность за все происходящее вокруг. Образ целого, который создавался путем включения воспитанников в советскую производственную практику, а через нее – в советскую экономику, позволял ученику осознать себя частью коллектива и, шире, частью всего общества. Вряд ли сам Макаренко вполне понимал, что своими методами он выводит своих колонию на позицию Спинозы-Фихте: Бог есть ты сам. Субстанция развивается, разворачивает многообразие и мощь своих определений тобой и через тебя. И от тебя самого, от твоего Я, прямо здесь и прямо сейчас зависит развитие всего целого. Понятно, что ученик в таких условиях – в которых, по словам Ильенкова, «нельзя не стать личностью» – как бы «вынужден» развивать богатство творческих способностей, что исключает его превращение в «винтик» системы.

Напротив, в такой безвольный винтик человек все более превращается сегодня. Как выше уже было отмечено, проблема стрельбы в школах – это проблема «Я». И порождение этого Я (или его ампутация) совершается вне зависимости от единичных эмпирических особенностей, хотя и через них. Система образования, не содержащая в себе ума, отрывающая знак от смысла, дрессирующая фрагментарные навыки для дальнейшей успешной торговли собой не может эту

проблему не только решить, но и должным образом поставить. Она может лишь «обслуживать и регулировать определенный, исторически сложившийся уровень разделения труда» и наивно полагать, что воспитывает человека, делая из него специалиста с профессиональным сознанием. Однако при этом противоречие специалиста и личности такой системой образования высвечивается ярко, хотя и специфически: в превращенной форме. В своей чистой форме это выражается в противопоставлении универсально развитого человека профессионалу, который глубоко знает только свою предметную область, совершенствуется в своем деле в течение всей жизни. Существующая здесь тенденция к дисциплинаризации – углубляющееся разделение труда – приводит к возможности ситуации, когда такой профессионал «знает почти все о почти ничем», широта охвата его компетенции стремится к нулю. Понятно, что в условиях тотальной фрагментарности сегодняшнего бытия такой способ жизни не обеспечивает хотя бы базово-приемлемого функционирования индивида в обществе, он теряется в потоках информации и вынужден присваивать те или иные универсальные способности, которые, впрочем, входят в его жизнь стихийно, отчего мера истинности представлена в этих формах весьма и весьма различно. Само современное производство порождает спрос на личность, на универсальные способности – но это же современное производство, точнее, движущий его принцип, трансформируют противоречие универсальности и профессионализации. Освоение одной профессии, «устойчивое развитие» индивида, связанное с планированием жизни на годы вперед и основанное на уверенности в «завтрашнем дне», справедливо объявляется неадекватным условиям сегодняшнего дня. Но проблема в том, что универсализация, которая должна снимать этот профессионализм, мыслится абстрактно, лишь в количественном аспекте. Если принцип универсальности, о котором пишут Маркс и Ильенков, характерен для «общества талантливых и умных людей», которые все «делают чуточку лучше, чем другие», то современная универсализация состоит лишь в том, чтобы «лучше, чем другие» продавать себя и ближнего своего, универсально делать деньги на чем угодно – так «снимается» узкая предметность специалитета. Иными словами: «универсальности» бизнеса все равно, на чем делать деньги. Какими бы словами это не сопровождалось, если принцип бытия – «встраиваться в любой строй, лишь бы было доходно» (Маяковский), то и ситуация, где «у стихотворца – корытце свое, у критика – свое корытико» будет воспроизводиться снова и снова. Имманентным свойством этого порядка будут раз за разом выступать

трагедии, подобные казанской: ведь, как нетрудно понять, корытика человеку может не хватить даже для обеспечения базовых потребностей, и тогда он звереет. Не говоря уже о том, что для того, чтобы стать Человеком, одного лишь корытика и вовсе недостаточно: А. И. Мещеряков недаром говорил, что самое трудное – это научить слепоглухого ребенка есть ложкой, остальное – дело техники. Так стоит ли удивляться тому, что все чаще предпочитают хлебать из корыта, отказываясь от ложки, и пожирать тех, кто слабее, в обществе, где звериный принцип бытия признается нормой?

Библиографические ссылки

1. Морозов М. Ю. Образ будущего без будущего: о проблемах российского образования в свете картезианской теории познания // Шестые Декартовские чтения «Декарт и современные формы трансляции научного знания» : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (6–7 дек. 2019, Москва, Зеленоград) / под общ. ред. А. И. Пирогова, Т. В. Растимешиной. Ч. 1. М. : МИЭТ, 2019. 220 с.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23. М. : Государственное Политиздат, 1960. 907 с.

3. Семек М. Я. Две модели межсубъектности [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Пропаганда». URL: http://propaganda-journal.net/bibl/Siemek_Dve_modeli_mezhsubiektnosti.html (дата обращения: 24.05.2021).

4. Науменко Л. К. Монизм как принцип диалектической логики. Алма-Ата : Наука, 1968. 328 с.

5. Вне тренда: что, если вам совсем не нужна осознанность [Электронный ресурс] // Theory&Practice: Интернет-портал. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/19069-vne-trenda-что-esli-vam-sovsem-ne-nuzhna-osoznannost> (дата обращения: 24.05.2021).

6. Лобастов Г. В. Философско-педагогические этюды. М. : Микрон-принт, 2003. 329 с.

7. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. СПб. : Наука, 2002. 799 с.

8. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни / пер. с англ. М. Белобородовой. М. : Независимая фирма «Класс» ; Изд-во Трансперсонального ин-та, 2001. 208 с.

9. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 21. М. : Политиздат, 1961. 745 с.

10. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М. : Добросвет ; Изд-во «КДУ», 2009. 387 с.

2.4. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ: СООТНОШЕНИЕ КОНКУРЕНЦИИ И КООПЕРАЦИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

О. А. Григорьева

Мы все живём в обществе, работаем с коллективами, а это значит, что мы постоянно вступаем в отношения, которые проявляются в форме деятельности. Эти отношения включают в себя отношения конкуренции и кооперации. Какую же роль играют эти отношения при взаимодействии внутри коллектива? Какое влияние они оказывают на формирование личности? Как происходит соединение индивидуального с общественным? Ведь «Только там, где индивидуальное соединяется с общественным, может сформироваться личность» [1, с. 364].

Когда-то мы с учениками готовились писать эссе и возник вопрос о том, что больше правит нашим миром, отношения конкуренции или кооперации. Стали разбираться, выяснять достоинства и недостатки конкуренции и кооперации. Мы разделили две формы взаимодействия и рассмотрели их отдельно вне взаимной связи друг с другом, противопоставили друг другу и получили предсказуемый результат, соответствующий общепринятому мнению: конкурентные условия, способствуют появлению ярких индивидуальностей, а отношения кооперации эти личности приводят к общему знаменателю и плодят серую, послушную массу. И не удивительно, что мы пришли к такому выводу, ибо такова идеологическая установка на индивидуализм. «Индивидуализм – одно из характерных проявлений либерального общества. Рыночная экономика невозможна без такого индивидуализма. Он встроен в самую систему этой экономики, т. е. материальных человеческих отношений» [2]. Так что то, как понимаются сейчас конкуренция и кооперация пришло из этого рыночного, конкурентного мира. И в этом конкурентном мире сотрудничество как форма взаимодействия, которое исторически появилось раньше и позволило человечеству выжить, сейчас служит для частных, эгоистических целей, подчинено конкурентным отношениям – товарным отношениям, пронизывающим практически уже все сферы жизни.

Однако на вопрос о том, в какой системе они предпочли бы жить, ученики заколебались, потому что конкурентную среду они знают хорошо, на собственном опыте испытывая ее звериную сущность, а шансов стать «лузером», т. е. частью серой массы, гораздо

больше, чем победителем. В своей деятельности они скорее предпочитают сотрудничество, совместный труд, а учеба – это труд и довольно тяжелый.

В действительности обнаруживается удивительная вещь – именно в отношениях сотрудничества индивидуальность каждого проявляется ярче, многогранней. Каждый при достижении результата, конечно, при условии желая этот результат получить, даже не замечает, что проявляет лучшие качества и формирует новые способности, преодолевая свои границы, до этого не осознанные, а осознав их, удивляется. Он не замечает, что реализует себя тем способом, который позволяет ему вбирать в себя коллективный опыт.

Вопрос – откуда появляется потребность проявить себя, свою самостоятельность при совместной работе? А дело в том, что в сотрудничестве уже содержится соревновательность, но не та, где расталкивая локтями нужно идти к личной, частной цели. Не отрицательная соревновательность, а утвердительная, когда не для себя, для всех проявил себя лучше других. Когда ревниво и критически относишься, прежде всего, к самому себе. Тогда всеобщее одобрение гарантировано, во-первых, а во-вторых, быть особенным из самого себя невозможно, а можно только погрузившись в общее, которое принадлежит тебе все без остатка и обогащает тебя, делая тебя этим особенным. То, что не для себя становится своим. Отдавая, приобретаешь больше. Здесь вспоминаются строки Радищева:

«Для пользы общей нет препон;
Во власти всех своей зрю долю,
Свою творю, творя всех волю» [3].

В ситуации же, когда имеет место голая конкуренция без всеобщего значения и пользы, победитель ощутит всю степень своего ничтожества. Она будет видна в глазах окружающих, отразится как в зеркале, поскольку человек проявляется в отношении к другому человеку, и этим отношением радость от достижения будет омрачена. Проигрыш других станет для победителя его неудачей и тем большей, чем более его личное разведено с общественным. Это действует разрушительно на личность, ведь «Личность возникает на почве общения между людьми и их совместного общения с окружающим миром, поэтому она может расщепляться, отчуждаться, извращаться» [1, с. 360].

Проблема, с которой сталкиваются руководители коллективов и состоит в том, чтобы создать этот самый коллектив в конкурентной среде, где все пронизано индивидуализмом, однако производство тем не менее продолжает носить общественный характер и более того

этот характер благодаря специфическому капиталистическому способу производства развивается до предела. Нужно придумать, как мотивировать людей, дать им хотя бы иллюзию того, что они работают ради «общего дела». Отсюда такая любовь к геймификации процессов, разным практикам по созданию дружеской атмосферы в коллективе, однако если, как «древние греки утверждали, что люди не могут быть друзьями, если у них нет ничего общего» [2], то эти попытки если и будут приносить результат, то только временный, так как сама сущность общественных отношений, построенных на эгоистических основаниях, остается неизменной. В этой системе отношений основой является не личность, а функция, которую индивид выполняет в этой системе. Коллектив тогда состоит не из личностей, а отдельных индивидов, той самой серой массы. Индивидуализм в обществе не может не проникать и в отношения между учениками в классе или в группе. И тем отраднее узнавать, какой энтузиазм вызывает в детях общее стремление к достижению цели, пусть даже и игровой, но обязательно морально-нравственного характера: от спасения героя до спасения мира. В дальнейшем это оказывает своё влияние на выбор реальной деятельности – развлекательной для себя или трудной и даже порой грязной, как очистка леса во время «экологических вылазок», но включающий в себя совместный труд с совместным же наслаждением от результатов своего труда.

Еще один вопрос состоит в том, а заложена ли тяга к сотрудничеству или, наоборот, к конкурентным отношениям внутри, вшита ли каким-то образом в человеческую «природу»? Возникает ли коллектив стихийно сам по себе достаточно только собрать людей вместе, снабдив необходимыми для жизни и образования средствами? Срабатывают ли какие-то механизмы, которые уже существуют изначально и заставляют нас действовать совместно или конкурировать или для этого нужны определённые общественные условия? На этот вопрос отвечает эксперимент, поставленный естественным образом в колонии «Куряж» А. С. Макаренко и его воспитанниками из колонии им. Горького и описанного в «Педагогической поэме» [4]. Единственное, что смогли сделать дети сами, это повторить те отношения, в которых они пребывали до поступления в колонию. Воспитанники куряжской колонии снабжались всеми необходимыми базовыми благами, имели доступ к образованию, однако их отношения остались теми же, что и прежде – звериными, собственническими, основанными на праве сильного и жесткой иерархии. Отношения, обусловленные тяжелой ситуацией в обществе после ужасов гражданской войны. Для того

чтобы возникло новое качество общения, потребовалось ввести новые отношения, основанные на коллективистских принципах и вытекающей из этих принципов самостоятельности каждого члена этого общества. Изменения произошли тогда, когда небольшой десант колонистов из колонии им. Горького показал на деле преимущество отношений, сознательно созданных самими членами этого общества. Этот естественный эксперимент показал, что изменения отношений в коллективе, становление его не происходит произвольно, само по себе. Для этого должны быть созданы общественные условия, изменен характер общения. Именно общественные условия, а не обеспечение благами. «Человек не только должен реализовать себя особым и вместе с тем всеобщим способом, но и все средства этой реализации он получает общественным путем» [1, с. 369].

Размышляя на тему «В каком пространстве существует личность?», Эвальд Ильенков убедительно доказывает, что наукой о закономерностях становления личности является «подлинно материалистическая психология», с которой в близком родстве состоит настоящее большое искусство [5, с. 406]. Что же их объединяет?

Именно социальный аспект происхождения и развития личности, а вовсе не естественно-природное образование, о котором так много рассуждает психологическая мысль. И если социальная природа в основе развития личности, то необходимо исследовать «события, совершающиеся не внутри органики индивида, а в «пространстве» общественных отношений, в социально детерминированных его деяниях» [там же]. И тогда логичен вывод философа, что «сила личности – это индивидуально выраженная сила того коллектива, того «ансамбля» индивидов, который в ней идеально представлен...» По тому какие отношения складываются между обучающимися в условиях кооперации определяется, в какой мере они обретают свободу, постигаемую как «разворачивание человека в реальных делах» и каким образом складываются социальные взаимоотношения по существу дела в учебном процессе.

То, что определённые отношения между людьми не «вшиты», а формируются можно понять, наблюдая за поведением детей. Как ни странно это может звучать, но дети 6–7 лет не умеют играть, т. е. соперничать между собой и тем более играть в команде. Этому они обучаются в момент взаимодействия. Им создаются условия, в которых они усваивают общественные формы взаимодействия в виде игр.

Однако познакомившись с обоими вариантами – вариантами сотрудничества и соперничества, дети, в конце концов, выбирают игры,

в которых необходимо приложить усилия каждому для достижения общей цели. При этом они также соревнуются между собой, самостоятельно принимают решения и несут за них ответственность, даже могут конфликтовать и ссориться, но не для частного интереса, а для общего, что скорее приведет к осознанию себя, своих возможностей и границ, вдохновит на преодоление оных. «Личностью человек становится в качестве самостоятельного лица внутри некоторого человеческого коллектива» [1, с. 361].

То, что дети предпочитают сотрудничество конкурентным отношениям, предпочитают не быть абстрактными единицами дает надежду, что человеческую сущность, осуществляющую себя в общественной деятельности не уничтожить.

Библиографические ссылки

1. Мареев С. Н. Мыслить... (избр. статьи последних лет) М. : Изд-во СГУ, 2011. 587 с.

2. Мареев С. Н. «Неразумный эгоизм», или мораль «открытого общества» [Электронный ресурс] // propaganda-journal.net. URL: <http://propaganda-journal.net/10498.html> (дата обращения: 11.05.2021).

3. Радищев А. Н. Вольность. Ода [Электронный ресурс] // Lib.ru. URL: http://az.lib.ru/r/radishew_a_n/text_0020.shtml (дата обращения: 11.04.2021).

4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма [Электронный ресурс] // Lib.ru. URL: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1935_pedagogicheskaya_poema.shtml (дата обращения: 11.05. 2021).

5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА МЫШЛЕНИЯ (вместо послесловия)

Т. Н. Ищенко

В условиях обострения противоречий образовательного процесса методологический исследовательский взгляд на формирование и развитие культуры мышления субъектов образовательного процесса необходим в силу того, что разрозненность и фрагментарность в разрешении проблем не представляют действенного средства. Появилась опасная тенденция разрешать проблемы учебного процесса посредством рассмотрения и внедрения отдельных видов деятельности, апробации методик, приемов, образовательных технологий, не имеющих методологических оснований (как плод субъективизма отдельного человека), формальным образом решающих проблемы, имеющих сиюминутный характер, «загоняя при этом неразрешенные проблемы в угол». А потому и отдельные методы и приемы, представленные в ряде педагогических исследований и практике, не отвечают вызовам времени и требованию в разрешении ключевых противоречий образования, поскольку такой подход не в силах отличить существенное от случайного, а полагаясь на эмпирические открытия и вовсе невозможно осуществить постановку самой проблемы субъекта мышления, потому как культурно-историческая действительность игнорируется в этом сложном деле. И тогда теряется потребность в философском осмыслении педагогических процессов.

Рассмотрение развития мышления как философско-психологической проблемы определяет сущностные основания её возникновения и проявления в той мере, каковой она становится в информационном веке в условиях неопределенности и цифровизации образовательной системы. В ходе разворачивания содержания по рассмотрению проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса посредством постановки проблемных вопросов, выявления противоречий осуществлены необходимое обоснование и аргументация философских подходов, теоретических идей для её рассмотрения с позиции нравственности и разумности.

Идеи философской, психологической мысли и сосредоточены на сложнейшем процессе формирования субъекта мышления, становления целостной личности, способной на преобразования природы в узком и широком смысле. И тогда возникает потребность в теоретическом

осмыслении противоречий учебного процесса, становления субъекта мышления, деятельного начала в человеке со стороны самого педагога. Потому и необходим дидактический взгляд, основанный на научных методах познания, психологических теориях, что и свидетельствует о необходимости развитой теоретической способности педагога. Так, если теоретическая способность базируется на диалектическом подходе, на диалектике как научном методе познания, на принципах разворачивания мыслительных способностей субъектов образовательного процесса, на психологических закономерностях становления, развития когнитивных функций человека, то и постановка ключевых проблем учебного процесса, их разрешение по сути позволяют получать результаты, о которых мечтает педагогическая мысль.

Тем самым можем утверждать, что развитая теоретическая способность педагога как субъекта образовательного процесса, владеющего принципом противоречия и научными методами познания, способна отличать в каком случае (при каких условиях) в учебном процессе у обучающихся формируется рассудочное мышление, а в каком – продуктивное, творческое. Теоретическая способность педагога заключена и в том, чтобы «увидеть» единство противоположностей – формальной и диалектической логики как способности видеть прямую и обратную связи, что и представляет элементарную культуру теоретического мышления. И тогда научный метод познания характеризует в большей мере теоретическую способность педагога. Без метода мысль движется вкривь и вкось, предоставляется возможность обучающимся блуждать в бесчисленном множестве фактов, не имеющих отношения к открытию нового понятия, системы понятий. По этому поводу И. В. Гете отмечал в произведении «Фауст»:

Употребляйте с пользой время,
Учиться надо по системе.
Сперва хочу вам в долг вменить
На курсы логики ходить.
Ваш ум, нетронутый донине,
На них приучат к дисциплине,
Чтоб взял он направленья ось,
Не разбредаясь вкривь и вкось.

Трудность организации процесса познания и состоит в том, чтобы определить путь, способ движения мысли, свойственный как для познающего, так и разворачивания содержания исследуемого предмета, то есть необходимо удерживать как логику предмета, так и логику

постигающей его мысли. В этом поиске Э. В. Ильенков, Л. К. Науменко и другие философы убедительно доказывали совпадение категорий диалектики, логики и теории познания, рассматривая в категориях «движение мысли». Поэтому на основе философского анализа предлагается механизм перехода от непосредственного обучения к обучению дважды опосредствованному, от деятельности репродуктивного характера к деятельности активно-преобразующего характера. Реализация таких механизмов становления субъекта деятельности с необходимостью требует оперирования педагогом как образами, так и системой понятий в предметной области. Полагая, что в постижении окружающей действительности понятие представляет «орудие и средство познающей деятельности», а образ, наполненный сущностными характеристиками, проявляет целостность, такой подход в использовании «ключей» к познанию позволяет осуществить целостный взгляд на мир, опираясь на чувственное и логическое познание как единство противоположностей. И в этом подходе отражена философская идея, где мир науки представлен посредством понятий, мир искусства – посредством образов, выявляя и проявляя тайны природы и духовного мира человека соответственно. А тогда необходима постановка ключевой задачи учебного процесса в развитии мышления субъектов образовательного процесса – развитие способности оперировать понятиями и образами. Только в деятельности активно-преобразующего характера и «создаются смыслы человеческого бытия, формируется духовное пространство как образ мира человека», где смысл и представляет единство образа и понятия, а следовательно, понимающей способности человека. И такая способность формируется в пространстве общения по существу дела, в содержательных коммуникациях, в условиях кооперации.

Научная организация учебного процесса предусматривает научные методы познания, стройную дидактическую систему, реализация которой требует от педагога знания логических, психологических, дидактических законов и закономерностей. С одной стороны, дидактическая система задает определенную последовательность ходов в разворачивании предметного содержания, а с другой – обуславливает интеллектуальный труд субъектов образовательного процесса по овладению этим содержанием посредством логического и дидактического инструментария познания. В этом контексте научной организации учебного процесса в высшей школе представлены моделирование как условие и средство становления психологических новообразова-

ний обучающегося, дидактические условия проявления личностного начала, индивидуальности.

Отмеченное свидетельствует об актуальности заявленной проблематики и подходов к её рассмотрению, разрешению ключевых противоречий образовательного процесса. В контексте исследования методологических проблем развития мышления субъектов образовательного процесса в работах исследователей представлен аналитико-синтетический взгляд на рассудочное и разумное мышление, обоснована необходимость развитой способности педагога выявлять и разрешать противоречия учебного процесса. В исследовании обосновано становление субъектности как условие всеобщего развития, актуализирована потребность в развитии теории развивающего обучения, дидактических оснований для преобразования сознания ключевых фигур образовательного процесса – педагога и обучающегося. И если полагать, вслед за Г. Лобастовым, что «сознание – это всегда бытие со знанием обстоятельств и условий деятельности и – одновременно – деятельных возможностей самого субъекта», то возникает необходимость не только объяснить эти обстоятельства и условия, а и осуществить прогноз возможных их изменений. Актуальность рассмотренных методологических проблем и возможных предложенных подходов к их разрешению обусловлена как необходимостью преобразования образовательного процесса, развития теории педагогики, дидактики, так и проблемами нравственного и интеллектуального характера, свойственными образовательному процессу. 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 коллективной монографии осуществлены постановка методологических проблем развития мышления субъектов образовательного процесса на основе единства исторического и логического, прогнозирование возможных преобразований, направлений развития педагогической теории и способов разрешения противоречий образовательного процесса.

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. г. Фрязино, Московская область, Российская Федерация.

Возняк Владимир Степанович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии. Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина.

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.

Лимонченко Вера Владимировна – доктор философских наук, профессор. Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина.

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 – преподаватель, аспирант. Гуманитарно-социальный институт, г. Люберцы, 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.

Самарина Наталья Валерьевна – учитель, СПб. ГБУЗ ВЦДОиТ «Огонёк», г. Санкт-Петербург, 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, директор ЦДОиПК Кыргызской государственной медицинской академии им. И. К. Ахунбаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Научное издание

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Монография

Под общей редакцией Т. Н. Ищенко

Для оформления переплета использована
композиция М. Эшера

Редактор *П. С. Бороздов*
Оригинал-макет и верстка *П. С. Бороздова*

Подписано в печать 15.06.2021. Формат 60×84/16. Бумага офисная.
Печать плоская. Усл. печ. л. 13,5. Уч.-изд. л. 15,8. Тираж 500 экз.
Заказ 333/232. С 261/21.

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
Россия, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.
E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 291-90-96.

Отпечатано в типографии ИП Михайловой И. Г.
Россия, 660125, г. Красноярск, ул. Водопьянова, бв-69.
Тел. (391) 227-69-90.