

В. П. Зинченко
Наука о мышлении. Развивающее обучение
(2002)

*Даже умные звери уже понимают,
Как наша жизнь ненадежна
В мире рассудка.*
Р. М. Рильке

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

1. Школа должна учить мыслить!? Что такое мысль и мышление?

Это совершенно здоровое пожелание, призыв, императив, претензия, наконец. С этим тезисом нелепо спорить. Но его трудно расшифровать, операционализировать, реализовать. На это еще в начале XX в. указывал Дж. Дьюи в своей книге «Психология и педагогика мышления»: «Прежде всего слово мысль употребляется очень широко, чтобы не сказать более. Все, что "взбредет в голову", называется мыслью»[1][1]. Мысль мысли, действительно, рознь. Есть «великая мысль Природы», есть божественная или бого-вдохновенная мысль, счастливая мысль, умная мысль. Есть мысли сатанинские, темные, черные, задние. Есть мысли ясные, светлые, прозрачные, глубокие, и есть мысли вздорные, смутные, туманные, легковесные, мелкотравчатые, приходящие наобум. Есть мысли живые, уместные, своевременные и мертворожденные, запоздалые, как сожаления. Есть мысли вялые, анемичные, тупые и мысли острые, энергичные, пронизательные. Есть мысли высокие, благородные, добрые, и есть мысли низкие, корыстные, злые. Есть свободная мысль – мысль-поступление, поступок. Есть мысли блуждающие, несмелые и мысли законнопорожденные, уверенные (хорошо бы – несамоуверенные). Есть мысли трагические, глупые, абсурдные. И есть мысли самоуправные, порой назойливые, они сильнее нас, от них очень трудно избавиться.

Казалось бы, на основании этой неполной и нестрогой классификации видов мысли и их сопоставлений можно заключить, что существует автономный мир мысли, подобный миру языка, миру знания, миру деятельности или миру сознания. Против такой автономии решительно возражал Г. Г. Шпет, много размышлявший о природе мысли, о классической проблеме соотношения мысли и слова. Говоря, что поводом для мысли является чувственно данное, Шпет характеризует его как трамплин, от которого мы вскидываемся к «чистому предмету»: «Оттолкнувшись от трамплина, мысль должна не только преодолевать вещественное сопротивление, но им же и пользоваться как поддерживающей ее средой. Если бы она потащила за собой весь свой вещный багаж, высоко она не взлетела бы. Но также ни в абсолютной пустоте, ни в абсолютной бесформенности, т. е. без целесообразного приспособления своей формы к среде, она удержаться в идеальной сфере не могла бы. Ее образ, форма, облик, идеальная плоть есть слово.

Без-чувственная мысль – нормально; это мысль, возвысившаяся над бестиальным переживанием. Без-словесная мысль – патология; это мысль, которая не может родиться, она застряла в воспаленной утробе и там разлагается в гное.

Поэт, понимавший, что такое мысль, лучше многих "мыслителей" и знавший силу слова, утверждал: «Я не верю, чтобы какая-либо мысль, справедливо так называемая, была вне пределов речи» (Эдгар По). Он ошибался только в том, будто мысли «укладываются» в речь, как новорожденный пеленается, а рождаются они, значит, голыми. Слова – не свивальники мысли, а ее плоть. Мысль рождается в слове и вместе с ним. Даже и этого мало – мысль зачинается в слове. Оттого-то и нет мертворожденных мыслей, а только мертвые слова; нет пустых мыслей, а только пустые слова; нет позорных мыслей, а только позорные слова; нет потрясающих мир мыслей, а только слова. Ничтожество, величие, пошлость, красота, глупость, коварство, бедность, истина, ложь, бесстыдство, искренность, предательство, любовь, ум – все это предикаты слов, а не мыслей, т. е., разумею, предикаты конкретные и реальные, а не метафорические. Все качества слова приписываются мысли лишь метафорически.

Строго и серьезно, без романтических затей, – бессловесное мышление есть бессмысленное слово. И на земле, и на водах, и на небе всем правит слово»[2][2]. Слово «правит» и сознанием: «Действительно, анализируя наше сознание, мы не можем не заметить, что "слово" залегает в нем как особый, но совершенно всеобщий слой. . . Как изображает Платон в "Теэтете": душа сама с собой ведет речь о том, что она рассматривает; "размышляя, она именно говорит с собою, самое себя спрашивает и отвечает, утверждает и отрицает"»[3][3].

К проблеме соотношения мысли и слова мы будем возвращаться неоднократно. Обращу лишь внимание на возвышенную и расширительную трактовку слова, данную Шпетом. Она нам понадобится в дальнейшем, а пока обратимся к определению мысли.

Дж. Дьюи предлагает прагматическое, т. е. полезное, определение мысли: «В теснейшем смысле мысль означает уверенность, покоящуюся на каком-либо основании, т. е. действительное или предполагаемое знание, выходящее за пределы того, что непосредственно дано. Оно обозначается как признание или непризнание чего-либо как разумно возможного или невозможного. Эта степень мысли включает, однако, два настолько различных типа уверенности, что хотя их различие только в степени, а не в роде, но практически необходимо рассматривать их отдельно. Иногда наша уверенность возникает без рассмотрения оснований; в других случаях она возникает потому, что исследуются основания».

Многие мысли, – продолжает Дьюи, – «возникают бессознательно, безотносительно к достижению правильного мнения. Как они приобретаются, мы не знаем. Из темных источников, неизведанными путями они достигают сознания и становятся частью нашего духовного багажа. Традиция, воспоминание, подражание – все то, от чего зависит авторитет во всех его формах или что взывает к нашему личному благополучию или удовлетворяет сильной страсти, – все это вызывает их. Подобные мысли являются предрассудками, т. е. предвзятыми суждениями, а не рассуждениями, основанными на рассмотрении очевидного»[4][4]. Подобной мысли дети учатся, и весьма успешно, помимо школы. Но как научиться тому, чтобы мысли приходили к нам как божьи дети и говорили: вот мы здесь! Примерно так описывал приход мыслей Гёте.

Конечно, мышление – это движение мысли, но не следует преуменьшать сложность определения и исследования мысли. Мы ведь постоянно сталкиваемся с тем, что мысль, независимо от ее истинности или ложности, проявляет себя то в слове, то в образе, то в действии, то в поступке, то во всем этом вместе и еще в чем-то неуловимом, таинственном, хотя, возможно, именно это неуловимое и есть самое существенное и интересное в мысли. Едва ли кто-нибудь может однозначно ответить на вопрос о том, что такое мысль и как она возникает.

Важны не столько однозначность и определенность ответов на эти вопросы,

сколько наличие интенции узнать, понять, увидеть нечто, стоящее за мыслью. Возникновение подобной интенции есть первый признак подлинной мысли, отличающейся от того, что «взбредет в голову», от мнения. Увидеть за. . . это есть мышление, а увидеть за мыслью – это есть рефлексия по поводу мысли, ее постскрипtum, как сказал И. Бродский, начало ее обоснования, доказательства.

Перечислим некоторые ответы на вопрос о том, что стоит за мыслью. У. Джемс увидел за мыслью сырой поток нашего чисто чувственного опыта. И. М. Сеченов увидел за мыслью не только чувственные ряды, но и ряды личного действия. Психолог В. Бион увидел за мыслью фрустрацию, вызванную незнанием. М. К. Мамардашвили увидел за мыслью (или в мысли) собственнолично присутствующие переживания. Декарт увидел в мысли состояние очевидности, в том числе и собственного существования. А. Эйнштейн увидел за мыслью зрительные образы и даже некоторые мышечные ощущения, т. е. те же действия. А. Белый увидел за мыслью движение и ритм. А. В. Запорожец увидел за мыслью предметно-практическое действие. Л. С. Выготский увидел за мыслью слово и к тому же еще аффективную и волевою тенденции. Г. Г. Шпет увидел мысль за словом и слово за мыслью и слово в мысли. Об этом же говорят поэты:

Я слово позабыл, что я хотел сказать.

Слепая ласточка в чертог теней вернется.

И далее – пояснение:

Но я забыл, что я хочу сказать,

И мысль бесплотная в чертог теней вернется.

О. Манделштам понимает, что все не так просто:

Верные четкие мысли –

Прозрачная строгая ткань. . .

Острые листья исчисли –

Словами играть перестань.

К высям просвета какого

Уходит твой лиственный шум, –

Темное дерево слова,

Ослепшее дерево дум.

Значит, не всякое слово осмысленно, или, как сказал Г. Г. Шпет, осмысленно не всякая мысль выразима, по крайней мере, легко выразима словесно. Выражение мысли – трудная работа:

. . . следуй – не приближаясь! – за вереницей литер,
стоящих в очередях за смыслом.

И. Бродский говорил даже о заразе бессмысленности, со слова перекидывающейся на цифры, особенно на ноли.

Э. Клапаред увидел за мыслью молчание, сказав, что размышление запрещает речь. Математик Ж. Адамар, специально исследовавший процесс творчества великих физиков XX в., это подтвердил: «Слова полностью отсутствуют в моем уме, когда я действительно думаю» [5]. Р. М. Рильке сказал об этом по-своему: Мудрецы . . . превратили в слух свои уста. М. М. Бахтин увидел в мысли интонацию: «. . . действительно поступающее мышление есть эмоционально-волевое мышление, интонирующее мышление, и эта интонация существенно проникает во все содержательные моменты мысли»[6].

Х. Ортега-и-Гассет увидел за мыслью глубины души: «Зрачки моих глаз с любопытством вглядываются в глубины души, а им навстречу поднимаются энергичные мысли»[7][7]. Ортега видел за мыслью не только любопытство, но и живую страсть понимания, благодаря которой может возникнуть разрядка, молниеносное озарение пониманием. Давно известно, что такое озарение сопровождается чувством полной уверенности в его достоверности, т. е. состоянием

той же декартовой очевидности. То, что Декарт называет очевидностью, М. Пруст называет радостью. О. Манделштам увидел за мыслью семантическую удовлетворенность, равную чувству исполненного приказа. И. Бродский увидел за мыслью мысль: люди думают не на каком-то языке, а мыслями. Замечательно об этом же сказал А. С. Пушкин: «Думой думу развивает».

Завершу этот перечень красивым и таинственным указанием И. Канта: «Душа (не речь), преисполненная чувства, есть величайшее совершенство». М. К. Мамардашвили комментирует это следующим образом: «Кант, конечно, не имеет в виду чувствительную душу. Он имеет в виду состояние человека, который максимально долго находится в напряжении, в состоянии интенсивности восприятия и концентрации мышления. Кант понимал, что само явление души полно чувств, в мире есть чудо и невероятное событие. Ведь часто там, где мы должны мыслить, мы тупо стоим перед вещами и смотрим на них. . . »[8][8]. Значит, за мыслью – состояние преисполненной чувства души. Оно-то и порождает событие мысли. Но как впасть в это состояние? Как из него выпасть? Кант признавал, что мышление может уставать от напряжения и быть не способным из-за усталости это напряжение держать.

Уверен, что читатель сам умножит подобные примеры. О чем они говорят? Едва ли эти разные, порой полярные взгляды на то, что находится за мыслью, можно принять за ошибки или иллюзии самонаблюдения. Самое удивительное, что перечисленные мыслители, ученые, погны правы. Мысль не менее полифонична, чем сознание. Но прав и Г. Г. Шпет, взгляд которого на соотношение мысли и слова приводился выше. Чтобы не оставлять читателя в недоумении, согласимся с расширительной трактовкой слова Шпетом и добавим к ней идею М. К. Мамардашвили о существовании «невербального внутреннего слова», что делает слово (и мысль) потенциально многоголосым. «Невербальное внутреннее слово» Г. Г. Шпет назвал бы эмбрионом «словесности» и мысли, точнее – опорой зарождающейся мысли. Вспоминается и манделштамовский прежде губ родившийся шепот. Подобная идея, при всей ее парадоксальности, не должна восприниматься как совершенно неожиданная, особенно после того, как природу, культуру, человека, его поведение, мир в целом стали рассматривать как текст, т. е. то же слово. Кстати, и Шпет давно говорил о том, что в метафизическом аспекте ничто не мешает нам рассматривать и космическую Вселенную как слово.

В рамках его размышлений о внутренней форме слова это вполне логично, так как во внутреннюю форму слова входит предметный остов обозначаемого. Можно напомнить и Послание от Иоанна: «В начале было Слово. . . », «И Слово стало плотью и обитало с нами. . . »

Если принять расширительную трактовку текста и слова, то к существованию «мысли бесплотной» до ее возврата в «чертог теней» можно будет отнести как к поэтической метафоре. Шпет заметил, что при абстрактном (от слова) рассмотрении мышления получаются качели – от мышления к слову и обратно[9][9]. Шпет сомневался в невыразимости мистического сознания, в том, что существует «чудовище, немая мысль без слова». В конце концов мысль есть культурный акт, суть которого состоит в означении. Неозначенного культурного акта быть не может.

Иное дело, что связь мысли и слова не автоматическая: говорение вовсе не равнозначно мышлению. Помню, как один из известных психологов поспорил с другими, что он будет складно говорить в течение 30 минут и не выскажет ни одной мысли. Спор он выиграл. Обернуты, и в их числе Д. Хармс, сознательно порождали бессмыслицу. К несчастью, слишком часто для ее всплывания не требуется специальных усилий. Булгаковский профессор Преображенский даже утверждал, что «уметь говорить еще не значит быть человеком». В таких случаях мысль стоит за словом, за говорением: это мысль выболтанная, некий итог «душевного (или

бездушного) водолейства», типичного, например, для психоаналитического сеанса. Смысл из говорения пациента извлекает, или «вчитывает» свой собственный, психоаналитик. Значительно реже слово стоит за мыслью, когда человек знает, о чем он говорит. Его слово внятно, его мысль – мысль выношенная, выстраданная.

Что бы мы ни говорили о соотношении мысли и слова, рождение мысли остается тайной, и это, может быть, к лучшему. В противном случае люди лишились бы радости, которая возникает от рождения мысли. Возможно, самое разумное, но вместе с тем и самое трудное, что может и должна сделать школа, – это помочь учащимся испытать радость от рождения собственной мысли. Это знал Руссо: «Кто думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не может остаться в покое»[10][10]. М. К. Мамардашвили высказался еще более категорично: «Мышление, мысль есть средство, единственное в жизни и сама жизнь; идеи и средства в ней переплетены порой так, что эти термины уже бессмысленно различать. Вся проблема мышления состоит в каждогоактном преодолении кажущейся жизни. Причем этот акт необходимо повторять снова и снова. Нельзя это различие (кажущейся и осмысленной жизни. – В. З.) сделать и, положив в карман, жить спокойно. Кажущаяся жизнь преследует нас во всех уголках нашей души и мира, и мы должны изгонять ее из всех уголков и делать это постоянно»[11][11]. Философ не писал бы так страстно о преодолении посредством мышления кажущейся жизни, если бы мышление было легким делом. Думать, действительно, трудно. Легче принимать решения «без проблем». Последнее, к несчастью, у многих людей вошло в привычку. Принятие решений и решение проблем – это вещи разные. Решение, принятое «без проблем», их не снимает. Они остаются, но тогда уже не проблема стоит перед человеком, а он перед ней, и часто стоит на коленях. Это еще не самый плохой случай, хуже, когда усилия мышления направляются на оправдание заведомо неверных или сомнительных решений.

Что касается процесса (акта?) рождения мысли, то он в высшей степени индивидуален. Его описания не носят общезначимого характера, что признают «счастливчики», которых мысль посещает: «Качество поэзии определяется быстротой и решимостью, с которой она внедряет свои исполнительские замыслы-приказы в безорудийную, словарную, чисто количественную природу словообразования. Надо перебежать через всю ширину реки, загроможденной подвижными и разноустремленными китайскими джонками, – так создается смысл поэтической речи.

Его, как маршрут, нельзя восстановить при помощи опроса лодочников: они не расскажут, почему мы перепрыгивали с джонки на джонку»[12][12]. Это маршрут живого движения смысла. А как заметил Г. Г. Шпет, всякая не пустая мысль есть мысль о смысле. В произведении, будь то научное открытие, картина, поэзия, музыка, нет «говорящих следов» (выражение психолога и художника Н. Н. Волкова) самого творческого процесса. Пути преодоления принципиальных трудностей в его изучении едва-едва нащупываются.

Не будем слишком строгими и все же согласимся с тем, что школа должна учить мышлению, уму-разуму, интеллекту (тестируется или третируется (?) ведь последний). Более того, согласимся и с тем, что она это делает испокон века. Другой вопрос: как она это делает, насколько осознанно и какому мышлению она учит? Отвечая на него, пытаясь определить, что такое мышление, мы столкнемся с аналогичными трудностями. Мышление – это реальность, а соответственно, и категория культурно-историческая. В культуре известно огромное число разновидностей мышления, и эти виды классифицируются по разным основаниям, которые, кстати сказать, далеко не всегда эксплицируются. Ограничимся наугад взятыми примерами: обыденное – научное; формальное – содержательное; ассоциативное – структурное; логическое – пралогическое (синкретическое);

реалистическое – аутистическое; рассудочное – разумное; эмпирическое (практическое) – теоретическое; рациональное – иррациональное (магическое); рассуждающее – интуитивное; непосредственное (неосознаваемое) – рефлексивное; репродуктивное – продуктивное (творческое); нормальное – патологическое и т. д. Любая из этих разновидностей по своей направленности может быть либо разрушительной, либо созидательной, конструктивной.

Различия внутри пар достаточно условны. Из лекций замечательного психолога и психопатолога Б. В. Зейгарник я извлек весьма полезный урок: патология мышления часто встречается за пределами психиатрических клиник, и это нормально. М. Цветаева писала об этом же:

Уровень бреда выше
Уровня жизни.

Существует несколько более строгая псевдогенетическая классификация: сенсомоторный интеллект, наглядно-действенное мышление, конкретно-образное мышление, разновидностью которого является визуальное; вербальный интеллект или словесно-логическое, дискурсивное мышление; знаково-символическое и мифологическое мышление. Между перечисленными видами мышления нет четких границ. Если бы таковые существовали, то задача обучения отдельным видам мышления решалась бы достаточно просто. На самом деле существует живой процесс мышления, в котором перечисленные разновидности могут присутствовать в качестве его моментов. Сами эти моменты трудно различимы в процессе мышления. О преобладании тех или иных моментов, репрезентирующих разновидности мышления, конечно, можно судить по его результатам, однако более достоверные данные позволяет получить анализ его процессуальных характеристик.

Приведенная классификация видов мышления, несмотря на всю свою полезность, все же весьма относительна. Л. Леви-Брюль, изучавший первобытное (пралогическое, примитивное) мышление, писал: «Не существует двух форм мышления, у человечества, одной пралогической, другой логической, отделенных одна от другой глухой стеной, а есть различные мыслительные структуры, которые существуют в одном и том же обществе и часто – быть может, всегда – в одном и том же сознании»[13][13]. Леви-Брюль выдвинул идею гетерогенности мышления в любой культуре, у любого человека. Ее интересно развивает П. Тульвисте применительно к вербальному мышлению. Он предлагает изучать мышление и относить его к тому или иному типу (типам) не через какие-либо внешние характеристики, а через те единицы и операции, которые в нем применяются[14][14]. Конечно, выполнить такое требование далеко не просто, так как процесс мышления непрозрачен, но его учет по крайней мере удерживает исследователя и педагога от недооценки тех или иных средств мышления. Типы мышления соответствуют не отдельным культурам, а отдельным видам деятельности, замечает Тульвисте. А предугадать заранее, каким типом деятельности будут заниматься в будущем наши ученики, довольно затруднительно. Это хорошо понимал У. Джемс, различавший три стадии развития, или три типа мышления – здравый смысл, научное и философское мышление, каждый из которых превосходно подходит для известных целей. Они выступают как равноценные и связанные функционально с разными сферами жизни. Джемс писал, что две последние стадии развились на основе первой, но им никогда не удавалось окончательно устранить ее[15][15].

Аналогичные идемы мы находим у Дж. Дьюи. Он хотя и настаивал на признании конечной целью образования такой постановки ума, такой привычки мышления, которую мы называем научной, но в то же время считал, что не должно заменять способность конкретно мыслить «абстрактной рефлексией»: «Не является также теоретическое мышление более высоким типом мышления, чем практическое. Лицо, владеющее обоими типами мышления, выше, чем то, которое владеет только

одним»[16][16].

Гетерогенно не только вербальное мышление, гетерогенны и виды мышления, представленные в псевдогенетической классификации: «Нельзя представить себе < . . . > процесс смены отдельных форм мышления и отдельных фаз в его развитии как чисто механический процесс, где каждая новая фаза наступает тогда, когда предшествующая совершенно закончена и завершена. Картина оказывается много сложнее. Различные генетические формы сосуществуют, как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох. Это положение является не исключением, а, скорее, правилом для развития всего поведения в целом. Мы знаем, что поведение человека не находится постоянно на одном и том же верхнем, или высшем, уровне своего развития. Самые новые и молодые, совсем недавно в истории человечества возникшие формы уживаются в поведении человека бок о бок с самыми древними < . . . > взрослый человек < . . . > далеко не всегда мыслит в понятиях. Очень часто его мышление совершается на уровне комплексного мышления, иногда спускаясь к еще более элементарным, более примитивным формам»[17][17]. Позднее К. Леви-Строс как бы опредметил это положение Выготского, сказав, что в так называемых современных культурах «дикое» мышление продолжает процветать в искусстве и политической идеологии, равно как и в разнообразных видах практической деятельности[18][18]. Когда он писал об этом, еще не было диких форм шоу-бизнеса и пиара.

Вербальное мышление гетерогенно и в другом смысле. В нем присутствуют не только слова, но и образы (образы мира, образы действия), и сами речевые действия, аффекты, страсти. Примечательно, что один великий ученый – А. А. Ухтомский назвал другого великого ученого – И. П. Павлова не мужем науки, а «мужем желаний». Для И. П. Павлова наука была не «игрой в бисер» по-научному, а подлинной страстью. Предвосхищая дальнейшее, скажем, что положение о гетерогенности мышления подтверждает давнее положение о том, что мышление есть важнейшая способность души, которая ведь тоже гетерогенна. Ее неизменными атрибутами являются познание, чувство и воля. Иное дело, насколько полно они представлены в мыслительных актах. Значит, есть два вида гетерогенности: по горизонтали и по вертикали. Другими словами, нет «чистой культуры» мышления, мышления, свободного от чувств, страстей, воли, и какой-либо формы мышления, свободной от других форм.

Казалось бы, наиболее строгой классификацией является такая, в которой в качестве основания выделяется субъект мышления: животный, человеческий, машинный интеллект. Но это тоже иллюзия, поскольку границы между этими видами мышления весьма расплывчаты и подвижны. Если верить зоопсихологии, этологии, когнитивной науке, животные и машины за последние десятилетия сильно поумнели. Что касается человека, то прогресс в его мышлении за этот же период времени как минимум не доказан, даже незаметен. Homo sapiens все еще остается комплиментом. М. Цветаева с горечью заметила: «Это ты тростник-то мыслящий? Биллиардный кий». Конечно, можно утешать себя тем, что человеческая мысль стала геологической силой, что мышление приобрело планетарные масштабы, но нельзя забывать и о том, что человеческая глупость тоже достигает космических высот.

Виды мышления различаются по стилю: естественнонаучное, строгое, гуманитарное; по предметному содержанию: математическое, философское, историческое, поэтическое, художественное, музыкальное, религиозное и т. д. и т. п. Эта классификация также достаточно условна. Казалось бы, математика – самая строгая и точная наука. Однако А. Н. Колмогоров считал ее гуманитарной. Великие математики видят в ней музыку, поэзию, архитектуру, даже душу и дух.

Для образования существенна еще одна не вполне строгая классификация видов

мышления, характеризующих одновременно и мышление, и его носителя: сомневающееся – догматическое, автономное (самостоятельное) – конформное, продуктивное (творческое) – критическое (часто выхолащенное или агрессивное), систематическое (доказательное) – случайное (хаотическое). Я намеренно не использовал расхожий термин «системное», поскольку согласен с П. А. Флоренским в том, что система – результат события мысли, а не ее предпосылка. К тому же результат, к счастью, временный. Опыт истории и науки свидетельствует о том, что любая система таит в себе жало смерти, правда, иногда она таит его невыносимо долго.

Понятно, что никакое определение мышления не может охватить всего богатства его конкретных видов и форм. Пока ограничимся указанием на то, что мышление – это особая реальность (процесс, акт, деятельность), доставляющая нам опосредствованное или непосредственное (усмотрение, прозрение, откровение) знание о другой, скрытой от нас реальности, реальности, недоступной для прямого наблюдения. Посредством актов мышления обнаруживаются, раскрываются, устанавливаются связи, отношения и взаимодействия между вещами, образами, значениями, понятиями; достигается видение вещей и событий изнутри, благодаря чему постигается сущность и смысл бытия и сознания. Медленно, но верно мышление приоткрывает и свои собственные тайны. И все же за получение знаний о мире человек расплачивается тем, что от него ускользают многие существенные черты самого процесса мышления.

Остается несомненным лишь его факт или акт (?). В «Разговоре о Данте» О. Мандельштам писал: «Я сравниваю – значит, я живу», – мог бы сказать Данте. Он был Декартом метафоры. Ибо для нашего сознания (а где взять другое?) только через метафору раскрывается материя, ибо нет бытия вне сравнения, ибо само бытие есть сравнение[19][19]. Декартово высказывание «Мыслю, следовательно, существую» М. К. Мамардашвили назвал не силлогизмом, а интуицией, тавтологией. В этой тавтологии тождественны не столько существование и мысль, сколько Я и мысль: «Я мыслю . . . » Конечно, существование есть необходимый, но все же недостаточный признак мысли, поскольку возможно безмысленное и даже бессмысленное существование, т. е. неживое существование, в котором жизнь не становится переживанием, в том числе и интеллектуальным. Именно в этом случае жизнь оказывается лишь «способом существования белковых тел».

Попытки наблюдения за процессом мышления неизбежно прекращают его. Конечно, кое-что из деталей процесса мышления остается в произвольной памяти, но их, как правило, недостаточно, чтобы полно реконструировать процесс в целом. Такая ситуация характерна не только для мышления: «И в научном методе, и в житейской практике люди сначала научаются ходить, а лишь много времени спустя отдают отчет, как им это удалось»[20][20]. Если отдают? Многие выдающиеся мыслители вовсе не задаются вопросом, что значит мыслить. Для них это так же естественно, как дышать.

Сказанное выше свидетельствует о том, что пути к мысли могут быть разными. Мышление обладает огромным, избыточным числом степеней свободы. Оно, вообще, представляет собой свободное явление, поэтому оно так трудно для изучения и понимания. Человек ведь может позволить себе помыслить любую чушь, выдвинуть любую, самую нелепую гипотезу. Но благодаря этому он иногда приходит к дельной мысли. Значит, свободное мышление порождает вполне определенную, твердую мысль, которая, в свою очередь, ограничивает степени свободы породившего ее процесса мышления. Поэтому наука не может развиваться, а ученые не могут размножаться в неволе. Развитие мышления также требует свободы. Разумеется, в дидактических целях свобода мышления может ограничиваться, но после усвоения тех или иных мыслительных приемов и правил

оно вновь должно отпускаться с короткого поводка.

Мышление избыточно и в другом, особом смысле. Мысль избыточна по отношению к предметному содержанию, к предметному знанию, которым она занята. Думание всегда содержит в себе больше, чем подуманное, а иногда и больше, чем думающий. Как говорилось выше, плохо ли, хорошо ли, но мысль освещает самое себя и к тому же самого себя – мыслящего, улавливающего смысл или нет, уверенного или неуверенного, вошедшего в проблему, захваченного задачей или захватившего ее. Мыслит не мышление, а сознающий себя человек. Благодаря этой избыточности он с помощью мышления может решать проблему определения своего места в мире. Это тем более важно, что predeterminedного места в нем человек не имеет[21][21]. М. К. Мамардашвили указывает то место, где необходима эта избыточность: «Акт думания есть часть испытания нами нашей судьбы». Именно это он называет опытом сознания, в отличие от опыта, проделываемого нами с какими-то предметами[22][22]. Способность отказаться от решения задачи, например, из-за сомнительности средств не менее важна, чем способность принять задачу. Это способность мыслящего лица, а не мышления.

Мышление осуществляется в контексте всей человеческой жизнедеятельности, а значит в контексте других психических процессов. Об этом хорошо знают психологи-практики, имеющие огромный опыт общения с самыми разными людьми и вынужденные строить свою рабочую типологию человеческой индивидуальности. Прислушаемся, например, к классику психоанализа К. Юнгу: «Меня всегда впечатлял тот факт, что существует удивительное число людей, которые никогда не применяют свой мозг к делу, если этого можно избежать, и одинаковое с ними количество людей, которые непременно им воспользуются, но поразительно глупым образом»[23][23]. Юнг выделяет четыре функциональных типа, соответствующих очевидным средствам, благодаря которым сознание ориентируется в мире опыта. Ощущение, т. е. восприятие с помощью органов чувств, говорит нам, что нечто существует; мышление говорит, что это такое; чувство отвечает, благоприятно это или нет, а интуиция оповещает нас, откуда это возникло и куда уйдет. Юнг разъясняет: «Когда я пользуюсь словом "чувство" в противовес слову "мысль", то имею в виду суждение о ценности, например, приятно это или неприятно, хорошо или плохо и т. д. Чувство, согласно этому определению, не является эмоцией (последнее, следуя этимологии э-мошон = движение, произвольно). Чувство, как я это понимаю (подобно мышлению), рациональная (т. е. управляющая) функция, в то время как интуиция есть иррациональная (т. е. воспринимающая) функция. В той степени, в какой интуиция есть "предчувствие", она не является результатом намеренного действия, это скорее произвольное событие, зависящее от различных внутренних и внешних обстоятельств, но не акт суждения. Интуиция более схожа с ощущением, являющимся также иррациональным событием постольку, поскольку оно существенно зависит от объективного стимула, который обязан своим существованием физическим, а не умственным причинам»[24][24]. Важно подчеркнуть, что все выделяемые процессы, независимо от их произвольности-непроизвольности, рациональности-иррациональности, представлены К. Юнгом как события. И все перечисленные события в большей или меньшей степени характеризуют интеллектуальный потенциал человека, его мышление.

Вновь обратимся к образовательной проблематике мышления. Школа – хорошо ли, плохо ли – может учить рациональности. Но как учить иррациональному, входящему в ткань мыслительного акта? Как учить интуиции? Можно даже поставить вопрос острее: как не подавить интуицию, не подавить иррациональное в зарождающемся мышлении ученика? Общего ответа на этот вопрос быть не может. Здесь педагог должен опираться на опыт, собственную интуицию, оценивая

интуицию ученика. Как к ней отнестись? Бережно или иронично? К тому же интуиция – это случай, который, впрочем, награждает достойного. А случаю научить нельзя, его и предупредить трудно. У школы нет другого пути, как учить (или хотя бы демонстрировать?) законопорожденной мысли – мысли, идущей от живого Логоса, существующего в нашей речи. Именно так М. К. Мамардашвили излагал идеи Платона. Здесь ключевое слово – живой Логос – не только слово, но и проблема, которую нужно держать в сознании.

Трудности содержательного и исчерпывающего, так сказать, конечного определения мышления не должны смущать. Наука не может определить, что такое живое вещество, живое движение, живой Логос, живая душа и многое, многое другое. Но это не мешает их изучению. В начале XX в. произошел примечательный эпизод.

Профессор Московского университета, математик Н. В. Бугаев руководил теоретическим семинаром, в котором принимали участие ученые разных специальностей. Придя на очередное заседание, темой которого была «Проблема интеллекта у животных», он обратился к присутствующим с вопросом: «Что такое интеллект?» Не получив ответа, он закрыл заседание, сказав, что мы не можем обсуждать проблему, о которой никто не имеет отчетливого представления. Точно такая ситуация могла бы повториться и сегодня, сто лет спустя. С одной лишь оговоркой: в 1973 году Конрад Лоренц и Нико Тинберген получили Нобелевскую премию за исследования поведения животных, в том числе и интеллектуального.

Остановимся пока на том, что мышление, с одной стороны, может рассматриваться как предельно абстрактная, соответственно, трудноопределимая категория, с другой стороны, как реальный предмет поли- и междисциплинарного исследования, на познание которого претендуют философия и многие науки: логика, психология, когнитивная наука, нейронаука, компьютерная наука и т. п. В контексте человеческой деятельности мышление выступает как цель, средство и результат. В первом случае это относительно самостоятельная мыслительная деятельность, во втором – средство любой другой осмысленной деятельности, в последнем – возможный результат, итог (мысль) деятельности. Желательно, чтобы мысль выступала и как предпосылка, основание деятельности.

В принципе, было бы логично (разумно), чтобы школа, решая задачу обучения мышлению, опиралась на непротиворечивую, стройную теорию этого процесса. Но даже о формальной логике нельзя сказать, что она удовлетворяет этому требованию. У нее есть свои проблемы, и она не остановилась в своем развитии. Что касается психологии, то в ней слишком много теорий мышления, что неудивительно. Самая трудная задача, стоящая перед человеческой мыслью, – это задача познать самое себя. «Я не уверен, – сказал однажды А. Эйнштейн выдающемуся психологу, исследователю мышления Максу Вертгеймеру, – можно ли действительно понять чудо мышления. Вы несомненно правы, пытаться добиться более глубокого понимания того, что происходит в процессе мышления. . . »[25][25]. Мышление сродни искусству, чудо которого также сопротивляется пониманию и познанию. В парадоксальной форме нечто подобное выразил Н. Бор. На вопрос, можно ли понять атом, он, подумав, ответил, что, пожалуй, можно, но сначала мы должны узнать, что означает слово «понимание». Великим ученым в большей степени, чем простым смертным, свойственно удивление перед Великим и сознание скромности своих сил в его познании. Склонялся перед чудом мышления и М. К. Мамардашвили, утверждая, что оно требует почти сверхчеловеческих усилий, оно не дано человеку от природы; оно только может состояться – как своего рода пробуждение или пра-воспоминание – в силовом поле между человеком и символом. Об этом поле разговор будет далее.

Несмотря на свои сомнения, А. Эйнштейн не только сочувствовал, но и

содействовал М. Вертгеймеру в познании чуда мышления и начиная с 1916 г. часами рассказывал ему о тех драматических событиях, которые завершились созданием теории относительности. Психолог представил «титанический процесс мышления» А. Эйнштейна как драму в 10 актах. «Участниками» этой драмы были: зарождение проблемы; стойкая направленность на ее решение; понимание и непонимание, вызывавшее подавленное состояние, вплоть до отчаяния; находки, гипотезы, их мысленное проигрывание; выявление противоречия и поиски путей их преодоления. Все это происходило на фоне осмысления, переосмысления и преобразования исходной проблемной ситуации и ее элементов и продолжалось до тех пор, пока не была построена картина новой физики. Процесс мышления занял 7 лет. Главным на протяжении всего этого времени было «ощущение направленности, непосредственного движения к чему-то конкретному. Конечно, очень трудно выразить это ощущение словами; но оно определенно присутствовало и его следует отличать от более поздних размышлений о рациональной форме решения. Несомненно, за этой направленностью всегда стоит что-то логическое; но у меня оно присутствует в виде некоего зрительного образа» (А. Эйнштейн[26][26]). Подобную исходящую от задачи направленность, упорядочивающую процесс мышления, представитель вюрцбургской психологической школы Н. Ах назвал детерминирующей тенденцией. В рамках этой же школы О. Зельц изучал роль интеллектуализированных (не чувственных) наглядных представлений – образов, играющих роль пластичных орудий мышления[27][27].

Зафиксируем сказанное А. Эйнштейном. Логическое присутствует в виде некоторого зрительного образа. С этим легко согласятся художники, но для многих ученых аналитического склада такое утверждение звучит как минимум странно. Но и тем, кто согласен с данным положением, эксплицировать логику зрительного образа и представить ее в виде некой формальной схемы никогда не удавалось. В то же время М. Вертгеймер с уверенностью отвергает возможность описания процесса мышления А. Эйнштейна как случайного, протекавшего с помощью проб и ошибок, слепых действий, математических догадок. Тщательное исследование его мышления всякий раз показывало, что каждый шаг осуществлялся потому, что он был необходим.

Важным результатом работы М. Вертгеймера была оценка места и роли в мышлении операций традиционной логики. Конечно, в процессе мышления А. Эйнштейна присутствовало множество логических операций: абстрагирование, построение силлогизмов, формулирование аксиом и выведение общих формул, установление противоречий, вывод следствий посредством комбинирования аксиом, сопоставление фактов с этими следствиями и т. д. М. Вертгеймер утверждает, что аксиомы не были отправной точкой процесса. Они были результатом мышления: «Если мы продолжим анализ в духе традиционной логики, то быстро забудем, что в действительности все операции были частью единой и превосходно согласованной картины, что они появлялись как части единого хода мышления, что они возникали, функционировали и имели смысл в целостном процессе, по мере того как мы рассматривали ситуацию, ее структуру, ее свойства и требования»[28][28].

М. Вертгеймер исследовал не только яркие образцы продуктивного, творческого мышления. Он, обучая геометрии, искал и находил подобное и в учебной деятельности школьников. Некоторых детей, пишет М. Вертгеймер, следует знакомить с геометрическими задачами с помощью жизненных ситуаций, в которых само задание имеет для них реальный смысл. Но есть много детей и взрослых, которые не нуждаются в такой помощи. Их легко заинтересовать теоретическими проблемами. Они воспринимают проблему как интересное задание, как побуждение к творческой деятельности. И, изучая геометрию, они могут и даже жаждут применить то, что приобрели в результате понимания, к другим геометрическим и

жизненным проблемам. Задачу образования М. Вертгеймер видит в том, чтобы развивать у детей теоретический интерес, открывающий учащимся удивительное царство кристальной ясности и внутренней согласованности. Его собственный опыт преподавания говорит о том, что лучше всего – особенно поначалу – как можно меньше показывать, «учить». Желательно также, насколько возможно, не давать готовых ответов. Ребенок должен сам прийти к задачам, которые он будет пытаться решить. Пусть он столкнется с проблемами, пусть получит помощь от преподавателя, когда она ему понадобится, но пусть он не просто копирует или повторяет показанные действия. В дальнейшем исследователи мышления стали называть это целеполаганием. В своей практике М. Вертгеймер по возможности избегал всего, что могло привести к механизации обучения, к установке на механическое повторение[29][29]. Ему можно поверить. Он был не только психологом и педагогом, но и математиком.

Уместно привести не слишком оптимистическое заключение М. Вертгеймера об итогах бесчисленных попыток ответить на вопросы: что происходит, когда мы действительно мыслим и мыслим продуктивно? Каковы существенные особенности и этапы этого процесса? Как он протекает? Как возникает вспышка, озарение? Что отличает хорошее мышление от плохого? И наконец, как улучшить мышление? Свое мышление? Мышление вообще? «Уже более двух тысяч лет многие лучшие умы в философии, логике, психологии и педагогике пытаются ответить на эти вопросы. История этих усилий, блестящих идей и огромного труда, затраченного на исследование и творческое обсуждение, представляет собой яркую драматическую картину. Много уже сделано. Внесен значительный вклад в понимание большого числа частных вопросов. И в то же время в истории этих усилий есть «то-то трагическое. Сравнивая готовые ответы с реальными примерами блестящего мышления, великие мыслители вновь и вновь испытывали тревогу и глубокое разочарование, они чувствовали, что, хотя сделанное обладает достоинствами, оно, в сущности, не затрагивает самой сути проблемы.

И сегодня положение почти не изменилось. Во многих книгах эти вопросы рассматриваются так, как будто все проблемы уже решены. Существующие противоположные взгляды на природу мышления влекут за собой серьезные последствия в отношении поведения и обучения. Наблюдая за учителем, мы часто понимаем, сколь серьезными могут быть последствия таких взглядов на мышление.

Хотя и встречаются хорошие учителя, обладающие вкусом к подлинному мышлению, положение в школах часто является неудовлетворительным»[30][30].

Это было написано почти 60 лет назад. Но и сегодня данная ученым оценка оказывается вполне адекватной, современной и своевременной. Разумеется, с тех пор были определенные достижения в науках о мышлении, в том числе в психологии и педагогике, но они, действительно, имеют частный характер, какими бы значительными они ни были или ни казались. Для того чтобы понять это, необходимо обратиться к исходному культурному смысловому образу понятий «мышление» и «интеллект». Ведь, как мы условились выше, в образе, а тем более в смысловом, должна быть своя логика. К нему и обратимся, тем более что во многих исследованиях он если и не утрачивался вовсе, то отходил на второй план. Это приводило к потере или искажению культурно-исторической перспективы исследования мышления, что сказывалось и на практике обучения детей и развития их мышления.

Р. S. Настоящие фрагменты извлечены из контекста большой работы, посвященной психолого-педагогическим, частично философским проблемам мышления. Работа в целом возникла благодаря случайному стечению обстоятельств: сотрудничеству с ИОСО и избранию меня президентом Ассоциации развивающего обучения. Я решил, что настал черед подумать самому о том, что же

такое мышление в целом, насколько правомочны попытки, планы, программы его развития и формирования. Вместо окончательного ответа на этот вопрос приведу целостное описание мышления, данное Гёте, которое можно рассматривать и как его автопортрет. Гёте видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному» (цит. по:[31][31]. Попробуем на секунду представить себе, что всем этим Гёте обязан школьному обучению, и тут же возникает вопрос: какой коллектив педагогов мог бы обеспечить подобное воспитание и развитие мышления? Столь же трудно представить себе ученого, который бы взялся изучать работу такого невероятного оркестра, каким было мышление великого поэта, мыслителя, ученого. Каждый исследователь мышления выбирает для изучения какой-либо один инструмент, неминуемо утрачивая целое. В этом нет большой беды до тех пор, пока исследователь не навязывает изученный им инструмент в качестве единственного или главного, например, системе образования.

2. Смысловой образ интеллекта. Мышление и интуиция

Смысловой образ – это особый тип обобщения. Общее, которое в нем присутствует, не просто эмпирично или теоретично. Оно сверхэмпирично и сверхтеоретично, следовательно, нуждается в «заземлении», в раскрытии. Приведу размышления о смысловом образе (смыслообразе) Я. Э. Голосовкера. Он, хотя и не был психологом, интересен своим психологическим мышлением: «Как ни сильна логика мысли, но под ее логическую определенность надо всегда подсматривать глазом психолога, который тончайшим живым осязанием проверяет опасную четкость логических форм, столь прельщающую рассудок» [3, с. 73].

Я. Э. Голосовкер утверждал, что смыслообразы представляют собой порождение разума воображения (имагинативного разума), дающего человеку непосредственное знание. Он уподоблял разум воображению, интуиции и даже определял его как высший инстинкт культуры, действующий спонтанно и самопроизвольно – без рассудочных доводов. Не буду спорить с Я. Э. Голосовкером о происхождении смыслообразов. Важно, что такая реальность существует. Еще важнее то, что смыслообраз не пустая абстракция, он потенциально конкретен, как конкретна идея (эйдос), и вместе с тем он непредставим, он только вообразим: «Смысл есть не понятие, а понимание. Смыслообраз – это прежде всего идеи разума воображения, нами понимаемые, но вовсе не представимые» [3, с. 79]. В смыслообразе есть нечто большее, чем понимание: он не пассивен, а активен, даже орудие. В нем может совершаться, как сказал бы О. Мандельштам, проясняющий акт понимания-исполнения. Хотя подобный акт может быть вполне осознаваем, но он далеко не всегда вербализуем, что типично не только для творчества, но и для практики обучения. Наличие смыслообраза свидетельствует о знании, но о каком-то особенном. В нем есть причудливое сочетание интуитивно достоверного знания с каким-то неявным знанием и знанием о незнании. Он не доказан, не досказан и напряжен, поэтому побуждает к дальнейшим поискам.

Благодаря своим не вполне ясным свойствам родившийся смыслообраз требует собственного развертывания, конкретизации, трансформации в достоверное рациональное знание. «Философия на самой заре философии и науки родила в Элладе идею микромира, только впоследствии открытого наукой: она открыла апейрон – беспредельно малое, которое века спустя оказалось бесконечным расщеплением атома. Таким образом, апейрон Анаксимандра в истории философии предстает как идея микрообъекта. Сам же микрообъект как закон расщепления атома был открыт наукой в XX веке, то есть более двух с половиной тысячелетий спустя после Анаксимандра» [3, с. 74].

Согласно Я. Э. Голосовкеру, существует особая имагитивная логика, которая решает, как бы вещь или подсказывая истину, а не доказывает истину, выводя одно из другого. Далее Голосовкер как бы смягчает свое утверждение об инстинктивной природе разума воображения, называя воображение (в отличие от фантазии) практиком: «Оно живет опытом, непрерывным опытом. Оно глубоко эмпирично. Но это духовная эмпирика. Его воззрение истины есть то же, что видение идеи образа – смыслообраза у художника. У поэта» [там же, с. 81]. Добавим, и у ученого, о чем пишет и цитируемый автор: «Когда воображение понимает, оно есть тоже теоретический разум, но не отвлеченный разум, не "ratio", а воззрительный имагитивный разум» [там же].

Прообразом смыслообраза, конечно, является платоновская идея, которая есть вид, наружность, род, образ, способ. «Идеи, – согласно Платону, – пребывают в природе как бы в виде образцов, прочие же вещи сходятся с ними и являются их подобиями, и самая причастность их идеям заключается не в чем ином, как только в уподоблении последним» [10, с. 23].

Такой процесс уподобления поэтически описал Цицерон: «Платон, этот достойнейший основоположник и наставник в искусстве речи, как и в искусстве мысли, называет такие образы предметов идеями и говорит, что они не возникают, но вечно существуют в мысли и разуме, между тем как все остальное рождается, гибнет, течет, исчезает и не удерживается сколько-нибудь долго в одном и том же состоянии. Поэтому, о чем бы мы ни рассуждали разумно и последовательно, мы должны возвести свой предмет к его предельному образу и облику» [18, с. 332]. Предвосхищая дальнейшее, следует заметить, что даже абстрактная идея должна иметь свой образ и облик, т. е. быть одновременно носителем конкретного, а не пустышкой.

Итак, смысловой образ по крайней мере потенциально содержит в себе дух, эмпирию, практику, теорию, чувство и к тому же еще активную интенцию и силы для своего развертывания. Его можно было бы назвать душевным интегралом или интегральным образом (термины А. А. Ухтомского), который даст начало деятельности, в том числе и деятельности мышления, служит для последнего идеей, идеалом, ориентиром для движения к конкретному.

Конечно, образы, как и мысли, бывают недостаточно осмысленными, порой бессмысленными (или кажутся таковыми). Они не только отражают мир, но и порождают его. Часто «жизнь подло подражает художественному вымыслу» (В. Набоков). И научному тоже. Но это издержки или расплата за свободу воображения и ограниченность мышления. Сон разума рождает чудовищ. Но без образов мышление ущербно, если вообще возможно. Не только мышление. Любая деятельность.

Вспомним ощущение направленности, непосредственного движения к чему-то конкретному, сопровождавшее А. Эйнштейна от начала и до конца всего драматического периода его работы над созданием общей теории относительности, и прислушаемся к тому, как нечто подобное описывает великий драматический актер Михаил Чехов: «Когда мне предстояло сыграть какую-нибудь роль или, как это бывало в детстве, выкинуть какую-нибудь эффектную шутку, меня властно охватывало это чувство предстоящего целого и в полном доверии к нему без малейших колебаний начинал я выполнять то, что занимало в это время мое внимание. Из целого сами собой возникали детали и объективно представляли передо мной. Я никогда не выдумывал деталей и всегда был только наблюдателем по отношению к тому, что выявлялось само собой из ощущения целого. Это будущее целое, из которого рождались все частности и детали, не иссякало и не угасало, как бы долго ни протекал процесс выявления. Я не могу сравнить его ни с чем, кроме зерна растения, зерна, в котором чудесным образом содержится все будущее

растение» [19, с. 54]. М. Чехов называет это чувством художественной цельности, изумительным предощущением целого. Рассказывая о своей педагогической работе, он замечает, что никогда не готовился к урокам: «приходя в школу, я каждый раз заново был охвачен идеей целого и тут же на месте прочитывал в целом, какие частности должны быть выявлены сегодня» [19, с. 99]. Эйнштейновская направленность и чеховское предощущение целого, видимо, и есть смысловые интегральные образы в действии. И Эйнштейн, и Чехов были великими не только в своем деле, они были еще и гениями самонаблюдения.

Не знаю, каким образом, с помощью ли инстинкта, интуиции, разумного воображения, самонаблюдения или интеллекта, но в Элладе был задан смыслообраз самого интеллекта.

Смысловой образ (или идея) интеллекта задан, видимо, Платоном. Согласно Платону, интеллект (нус) – это то, что отличает человеческую душу от животной. Он различает в душе человека интеллектуальную способность, направленную на понятийное содержание вещей, благодаря которому они причастны к идеям, и чувственное восприятие, Платон «говорит, что, в общем-то, все, что мы видим, – не мышление. Мышление – это когда повернуты глаза души; то есть когда наши, реальные глаза смотрят на то же самое и они те же самые, что у всех, но что-то можно увидеть ими, не бегая вокруг предмета и не разглядывая его, а повернув глаза души. Этим образом – поворота глаз души – греки и обозначили то новое, что возникло и чему они со страстью предавались, то, что можно назвать «отвлеченным мышлением» (что и есть философия и из чего возникло так называемое научное мышление)» [9, с. 22–23]. Нус – надындивидуальное по своей природе творческое начало, приобщающее человека к божественному миру. Аристотель, наряду с таким интеллектом, допускает существование пассивного, преходящего, смертного интеллекта. В дальнейшем ранг интеллекта как бы все время понижается. Он начинает рассматриваться как одна из способностей (врожденная или благоприобретенная) человека к пониманию и познанию. Функции интеллекта операционализируются, становятся все более и более земными, чтобы не сказать утилитарными. Делаются попытки свести интеллект к общей и частной способности приспособления, к решению разнообразных практических задач. Этому соответствует появление множества определений интеллекта, которых сегодня насчитывается десятки.

Приведу наиболее распространенные определения: интеллект – это способность

- давать правильные ответы, опираясь на веру или факты;
- абстрактно мыслить;
- адаптироваться к окружающим условиям;
- адаптироваться к новым жизненным ситуациям;
- решать задачи без проб и ошибок «в уме»;
- обучаться или приобретать опыт;
- приобретать другие способности;
- тормозить или модифицировать инстинктивные формы поведения;
- общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успех любой деятельности и лежащая в основе других способностей.

Имеются также определения и характеристики интеллекта, которые условно можно назвать интравертными, так как в них подчеркивается не столько результативная сторона интеллекта (адаптироваться к среде, менять среду, давать правильные ответы), сколько направленность на самого себя. Интеллект определяется как форма организации и реорганизации своего ментального (т. е. того же интеллектуального) опыта. В ментальном опыте выделяются ментальные структуры, ментальное пространство, ментальные репрезентации [18]. Подобные определения имеют своим источником идеи гештальтпсихологии и ее

последователей, которые делали акцент на переструктурировании феноменального поля целью выяснения природы конфликта, имеющегося в наличной (потенциально проблемной) ситуации [4].

На интеллект возлагаются контрольно-регулятивные функции: контроль мотивации, эмоций, поведения в целом, наконец, контроль и регуляция самого себя. То есть функции интеллекта расширяются до функций психики и сознания. Подобное расширение с необходимостью ведет к выделению специальной способности интеллекта, называемой креативностью. Последняя достаточно банально характеризуется как способность выхода за пределы банальности. В дальнейшем у нас еще будет повод вернуться к проблеме соотношения интеллекта и опыта.

Интеллектуальным умениям, навыкам, умственным действиям, приемам решения задач и даже принципам решения некоторых классов задач, действительно, успешно обучают, но это еще не весь интеллект, не все мышление. В психологии началась и продолжается практика измерений интеллекта как некоей операционально-технической функции (способности). Психологи, осознающие ограниченность, а порой бессмысленность этих процедур, не без горечи определяют интеллект как то, что измеряется с помощью тестов на интеллект (число таких тестов давно перевалило за сотню).

Замечательные исследования В. Кёлера, проведенные над антропоидами, с одной стороны, продемонстрировали наличие у них интеллекта по критерию решения задач, а с другой – закрыли путь к изучению его процессуальных характеристик. Интеллект идентифицировался с инсайтом – внезапным видением хорошей структуры. Генезис такого видения оставался неясным. Это привело к тому, что на первый план в исследованиях интеллекта стали выдвигаться загадочные акты усмотрения, инсайта, т. е. интуитивные явления. Упомянутая ранее книга М. Ворггеймера полна превосходными описаниями актов усмотрения в исходной ситуации новой хорошей структуры. Тем не менее язвительное высказывание В. Кёлера о том, что интеллектуализм наиболее бесплоден в объяснении интеллекта, можно распространить и на гештальтпсихологию, одним из создателей которой он был.

Таким образом, попытки исследования и определения реального живого интеллекта столкнулись с необходимостью возврата к его исходному смысловому образу, т. е. включения в его определение того, что получило наименование «иррациональное», «интуитивное» и описывается в таких терминах, как «озарение», «усмотрение», «инсайт», а нередко и как «откровение». Однако этого сделано не было, что с исследовательской и методической точек зрения, возможно, вполне разумно. Во всяком случае удобно. В итоге появились как бы две не зависящие друг от друга реальности: интеллект и интуиция. Как будто интеллект может быть без интуиции, а интуиция без интеллекта.

Понятие «интуиция» также достаточно древнее. Общим в его различных толкованиях является подчеркивание момента непосредственности в процессе познания в отличие от опосредствованного дискурсивного характера логического мышления. Это понятие по сравнению с понятием «интеллект» развивалось в противоположном направлении. По мере того как понятие «интеллект» все более заземлялось (ср. животный интеллект, сенсомоторный интеллект, искусственный интеллект и т. д.), понятие «интуиция» становилось все более и более возвышенным, несмотря на то что сама интуиция все чаще погружалась в глубины мозга или в тайны бессознательного.

Возможно и другое их сравнение. По мере того как понятие «интеллект» становилось все более предметным, конкретным и содержательным (ср. исследования практического, образного, вербального, знаково-символического

мышления), понятие «интуиция» делалось все более беспредметным и абстрактным. Оно «вычерпывало» из содержания понятия «интеллект» и вбирало в себя все то, что нельзя было заземлить и операционализировать. Оно как бы превратилось в божественный сосуд или в мусорную корзину, куда складывалось все непонятное, загадочное, таинственное. Постепенно понятие «интуиция» перешло границы понятия «интеллект». Она стала рассматриваться как самостоятельная сущность. Едва ли следует говорить, что успехи в изучении иррациональной интуиции оказались неизмеримо скромнее, чем успехи в изучении рационального интеллекта.

Пожалуй, удалось избежать резкого противопоставления интеллекта и интуиции лишь исследователям уникальных случаев творчества ученых, изобретателей, представителей искусства, так как этого не позволяла фактура изучаемого материала. Примером может служить описание

Б. М. Кедровым открытия Д. И. Менделеевым периодической системы элементов. Акты интуиции в процессе работы неизменно указываются и самими творцами. Хрестоматийны «эврика» Архимеда, «яблоко» Ньютона, «клетка с обезьянами» Кекуле, перед которой он открыл бензольное кольцо. Наиболее интересными и содержательными являются описания фаз творческого процесса, предшествующих интуитивным актам, тогда как последние получают преимущественно отрицательные характеристики: бессознательность, непредсказуемость, неуловимость во времени, мгновенность. Столь же непредсказуема локализация таких актов в пространстве. Из положительных отмечается лишь одна – чувство полной уверенности в правильности неизвестно каким путем полученного результата. Согласно легенде, Гаусс говорил: «Решение у меня есть уже давно, но я еще не знаю, как к нему прийти».

И все же полезно привести собирательный образ продуктивного, творческого мыслительного процесса. Если коротко охарактеризовать основные стадии этого процесса, то следует назвать следующие:

1. Возникновение темы. На этой стадии возникает чувство необходимости начать работу, чувство направленной напряженности, которая мобилизует творческие силы.

2. Восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблемы. На этой стадии создается интегральный целостный образ проблемной ситуации, образ того, что является и предощущением будущего целого. Говоря современным языком, создается образно-концептуальная или знаково-символическая модель, адекватная той ситуации, которая возникла в связи с выбором темы. Модель служит материалом («интеллектуальной материей»), в которой отыскивается ведущее противоречие, конфликт, т. е. происходит кристаллизация проблемы, подлежащей решению.

3. Работа над решением проблемы. Она представляет собой причудливую смесь осознаваемых и неосознаваемых усилий: проблема не отпускает. Возникает ощущение, что не проблема во мне, а я в проблеме. Она меня захватила. Результатом такой предваряющей решение работы может быть не только создание, проверка и отвержение гипотез, но также и создание специальных средств для решения проблемы. Примером могут служить усилия в визуализации проблемы, создание новых вариантов образно-концептуальной модели проблемной ситуации, которые отличаются от исходной модели.

4. Возникновение идеи (равно образ – эйдос) решения (инсайт). На наличие и решающее значение этой стадии имеется бесчисленное множество указаний, но сколько-нибудь содержательные описания отсутствуют и ее природа остается неясной.

5. Исполнительная, в сущности техническая, стадия, не требующая особых пояснений. Когда для решения нет соответствующего аппарата, она оказывается

весьма и весьма трудоемкой. Как указывал И. Ньютон, когда задача понята, приведена к известному типу, применение определенной формулы не составляет труда. За нас все сделает математика.

Выделенные стадии творческого процесса весьма условны, о чем говорит и приведенное выше высказывание Гаусса. Однако подобные описания интересны тем, что в них как бы естественно перемежаются размышление, визуализация (воображение), рутинная работа, интуитивные акты и т. д., и все это сцеплено направленностью на решение проблемы, на ее конкретизацию.

В дополнение к этому аналитическому описанию приведу синтетическое описание Гёте, которое можно рассматривать и как его автопортрет. Гёте видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному» [16, с. 41]. Попробуем на секунду представить себе, что всем этим Гёте: обязан школьному обучению, и тут же возникает вопрос: какой коллектив педагогов мог бы обеспечить подобное воспитание и развитие мышления? Столь же трудно представить ученого, который взялся бы изучать работу такого невероятного оркестра, каким было мышление великого поэта, философа, ученого. Каждый исследователь мышления для его изучения выбирает какой-либо один инструмент, неминуемо утрачивая целое. В этом нет большой беды до тех пор, пока исследователь не навязывает изученный им инструмент в качестве единственного или главного, например, системе образования.

А. Бергсон, как, впрочем, и многие другие исследователи, решающее значение в этом оркестре придавал интуиции. Он считал, что для обладания интуицией не требуется никаких специальных способностей как органов познания. Любопытна особенность рассуждений и размышлений об интуиции. С одной стороны, она, вкупе с религиозным опытом и мистическим познанием, противопоставляется теоретической немощи интеллекта, с другой, ее всегда характеризуют относительно некоторой точки отсчета, за которую принимается все тот же интеллект. Так рассуждают как те, кто рассматривает интуицию в качестве инструмента интеллекта, так и те, кто противопоставляет интуицию интеллекту. Забавной иллюстрацией этого служат попытки классификации интуитивных актов в таких терминах, как инфраинтеллектуальная, суперинтеллектуальная и ультраинтеллектуальная интуиция. В переводе на нормальный человеческий язык это интуиция с большим или меньшим объемом интеллекта, интуиция чувственная, рациональная и иррациональная. Отмеченная соотносительность или сопряженность понятий «интеллект» и «интуиция» иллюстрирует стойкость исходного смыслового образа интеллекта, несмотря на то что вольно и невольно предпринимались неоднократные попытки его разрушить. Интеллект все же не отпускает интуицию со своего поводка слишком далеко.

Наиболее интересная и парадоксальная по своим результатам попытка разрушить смысловой образ интеллекта сделана А. Бергсоном в его книге «Творческая эволюция», которая не вполне адекватно воспринимается лишь как гимн интуиции, что, впрочем, соответствует замыслу ее автора. Она может и должна восприниматься и как гимн действию, выступающему в ней основанием и мощным орудием интеллекта. Данный А. Бергсоном анализ интеллектуальной деятельности, несомненно, послужил основанием для более поздних работ в этой области П. Жане, М. Вертгеймера, Ж. Пиаже, А. Валлона, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, О. К. Тихомирова и многих других, хотя далеко не все признавались в этом.

Согласно А. Бергсону, деятельный интеллект может справиться с познанием неживой природы (между прочим, не так мало!), но он останавливается перед

познанием живого. И здесь ему ничто не поможет, даже «прибавление математических способностей, превосходящих человеческие силы», или «каких-либо счетчиков со сверхчеловеческим умом» и т. п., что напоминает первые журналистские описания искусственного интеллекта. Для познания живого нужна интуиция. Конечно, нужна! Кто же с этим станет спорить. Но не помешает и интеллект, не помешает и совесть. Можно выразить мысль Бергсона несколько иначе: для познания живого необходимо живое познание, живое мышление, а не только мышление формальное, логическое, рассчитывающее. Нужно сказать, что все живое упорно сопротивляется любому познанию (и интеллектуальному, и интуитивному, и им вместе). Основания протеста А. Бергсона против интеллекта лежат в реальных трудностях познания живого. О. Мандельштам, не без влияния Бергсона, различал мышление неорганическое, когда мысль является лишь придатком к действию, и мышление органическое, необходимое при приближении к тайнам органической жизни. Для их познания необходимо приближение к первообразу мышления органического, которое, будучи таковым, также сопротивляется познанию. Живое мышление, живое личностное знание все еще представляют собой вызов науке и образованию.

Анализ, а тем более критика концепции А. Бергсона – это специальная задача. Б. Рассел сказал, что она «служит прекрасным примером восстания против разума». Анализируя это критическое сражение с разумом, В. Ф. Асмус писал, что «в поле действия появляются все новые и новые враги: восприятие, представление, понятие, интеллектуальные символы, образы, теории. Интеллект высылает все новые и новые формы, и борьба ни на мгновение не прекращается» [1, с. 248]. Асмус понимает интуицию как непосредственное знание, как прямое постижение и усмотрение истины, как усмотрение объективной связи вещей, не опирающееся на доказательство. Едва ли следует говорить, что человеку свойственно ошибаться при интуитивном усмотрении истины не реже, чем при ее доказательстве.

Итак, разрушить смысловой образ интеллекта не удалось даже такому мыслителю (и превосходному писателю), как А. Бергсон. Он по-своему, но в ряду других интеллектуальных начинаний в XX в. многое сделал для того, чтобы внести живую, а не только логическую основу в познание. Бесстрастному интеллекту он противопоставил интуицию как абсолютный род симпатического вчувствования, проникающего в будто бы недоступные для интеллекта глубины истинно сущего. Ни опровергнуть, ни доказать недоступность интеллекту истинно сущего невозможно. Важнее подчеркнуть симпатический характер человеческого познания.

Американский философ, логик, математик Ч. Пирс рассматривал интуицию как средство абдукции (порождения гипотезы), которая представляет собой «уникальный инстинкт догадки». Интуиция беспричинна, вездесуща и надежна (устойчива). Пирс различал абстрактность утверждений и конкретность видения: вся ткань нашего знания ощущается как чистая гипотеза, подтвержденная и отшлифованная индукцией. Ни одного рывка вперед нельзя сделать без интуиции на каждом шагу. Абдукция – первый шаг научного познания. Не только первый, но и главный. А единственная функция научного мышления – это преодоление сомнения и установление устойчивого мнения (верования). Можно, конечно, спорить с Пирсом по поводу недооценки мышления или переоценки интуиции, но важно отметить, что он вписал интуицию в ткань мышления и познания, как бы сопряг интуицию и интеллект. Как и А. Бергсон, Ч. Пирс не слишком много сказал о механизмах интуиции. В очередной раз мы встречаемся с тем, что интуиция есть средство коммуникации между человеком и его Создателем, что она есть «божественная привилегия», которую следует развивать. Не более содержательны ссылки Пирса на то, что человек, развиваясь по законам природы, мыслит каким-то образом по ее же законам (интересно, по каким законам он постоянно нарушает законы природы?).

«Перцептивные суждения» Пирса, в которых в неосознаваемой форме содержится материал для выдвижения гипотез, неотличимы от «бессознательных умозаключений» Г. Гольмгольца. И в тех, и в других может содержаться все достаточное и необходимое для возникновения новой идеи, которая, однако, может и не возникнуть. Перцептивные суждения так и останутся неосознанными [14, с. 214–215].

В размышлениях Пирса очень важна выделенная им черта интуиции, которую он называет надежностью, устойчивостью, другими словами, уверенностью в достоверности возникшей новой идеи, мысли, гипотезы. Уверенность – это ее единственная защита и аргумент. Лишь много позже гипотеза может быть защищена частоклоном добытых доказательств и аргументов.

В нашей российской традиции живую струю в познание внесли Г. Г. Шпет, С. Л. Франк, П. А. Флоренский, А. А. Ухтомский и другие мыслители. Все они, каждый по-своему, не только возвращались к исходному смысловому образу интеллекта, но и обогащали его, двигаясь к конкретному. Они многое сделали для оживления полумертвого, лишеного воли к действию и живого смысла интеллекта, который был предметом исследования в современной им психологии (ассоцианистической, функциональной, рефлексологической и т. п.) и уже стал предметом измерения. В этом оживлении, как это ни парадоксально, большую роль сыграло строгое очерчивание и отграничение от интеллекта «фантома интуиции», являющегося, по словам В. Ф. Асмуса, носителем «чистой» теории в учении А. Бергсона. Интуиция вопреки его желанию предстала перед наукой, прежде всего перед психологией, не только как *terra incognita*, но и как ближайшая и более отдаленная перспектива развития исследований интеллекта. Интуицию (инсайт) стали включать в определения мышления. Например, К. Дункер дает следующее полное определение мышления: «Мышление – это процесс, который по средством инсайта (понимания) проблемной ситуации приходит к адекватным ответным действиям» [4, с. 79]. «Хорошие ошибки» Дункер также относит к адекватным действиям. Самым туманным в этом определении является понятие «инсайт» – усмотрение не только наличия факта конфликта в ситуации, но и его направленности, определяющих его обстоятельств, их внутренней связи в целостной ситуации. Другими словами, усмотрение природы конфликта. Трудно спорить с Дункером, что подобный инсайт с теоретической точки зрения представляет собой основную стадию процесса мышления, но инсайт может случиться, а может и не случиться. Поэтому область, очерчиваемая понятием «интуиция», все еще представляет собой вызов, приглашение посетить и познать эту страну. И ученые, которые не утратили веры в мощь человеческого интеллекта, отваживаются на такое путешествие.

Возвращение интуиции в смысловой образ интеллекта еще не означает его полного восстановления. Требуется его дальнейшее развитие и конкретизация этого образа. Напомню, что в исходном смысловом образе интеллект выступал в контексте человеческой души, а не как самостоятельная сущность. Выпадение его из этого контекста чревато многими бедами.

Обратимся к размышлениям об интеллекте замечательного ученого и мыслителя А. А. Ухтомского: «Ум в нас есть высшее и единственное зрение истины, вещей и бытия. Но бывает, что он последним замечает то, что очевидно для самого примитивного наблюдения, и это последний признак падения жизни, в которой поколебался ум. . . Так-то ум и высший зритель Истины, и он же носитель горьких заблуждений! В своих заблуждениях он может последним заметить то, что есть; и он может дойти даже до великого заблуждения человеческой истории, будто истина не зависит от того, что есть, а зависит от того лишь, что он, "гордый творец", признает за истину! Тогда-то приходит конец ума, начало человеческого безумия. Трагизм заблуждения и заключается в том, что ум, высший зритель истины, оказывается

наименее видящим то, что есть!» [16, с. 125–126).

Далее А. А. Ухтомский пишет, что «постоянным элементом всякого высказывания оказывается не только то, что есть, но и то, что должно быть. И всякая человеческая истина, наравне с тем, что есть, содержит утверждение и того, что должно быть. Она есть преобразование того, что есть, в то, что должно быть» [там же]. И здесь замечательный переход к этике, к нравственному суждению, которые являются частными случаями перехода от того, что есть, к тому, что должно быть.

Соответственно, и развитие мышления не может происходить вне этического контекста. Г. Лихтенбергу принадлежит афоризм: «Человек должен развиваться весь целиком». А. А. Ухтомский, комментируя его, говорил, что и деятелен человек весь целиком. В восприятии истины в особенности человек движется и должен двигаться лишь целиком: всей природой своей – и умом, и чувством, и волей. Это означает участие души в развитии, в деятельности, в восприятии истины. Для понимания последней нужна не абстрактная мысль, а теплое сердце. "Вечная истина" не в действительном содержании "научного" знания, но лишь в его пределе, в движущем идеале. Вот, что никто не станет отрицать» [16, с. 67]. Простим ученому его наивность. Слишком много нетерпеливых, утверждающих вечность своих истин.

А. А. Ухтомский ввел замечательное понятие «интуиция совести». Начну изложение его взглядов на этот удивительный предмет с художественной иллюстрации, приводимой ученым:

«У Гарина, среди его превосходных психологических очерков, описывается процесс созревания идей у природы "непосредственной и впечатлительной"».

Процесс мышления, результатом которого получалось такое с виду неожиданное решение, несомненно существовал, но происходил, так сказать, без сознательного участия с ее стороны. Факты накапливались, и, когда их собиралось достаточно для данного вывода, – довольно было ничтожного толчка, чтобы запутанное до того времени положение вещей освещалось сразу, с готовым уже выводом (Н. Гарин. «Детство Темы», с. 125).

«Это тип того, как образуются душевные интегралы в подсознательной жизнедеятельности человека» [16, с. 67].

Сначала об интуиции как таковой. А. А. Ухтомский считал ее дологическим аппаратом, который раньше, принципиальнее, первоосновнее, чем буква. Под интуитивным аппаратом он понимал чуткость, наблюдательность, пронизательность и включал в него совесть. Вместе с тем последнюю он рассматривал и как относительно автономный аппарат, включающий в себя интуицию. Возможно, отсюда и это замечательное сочетание «интуиция совести» и такое же – «душевные интегралы». Совесть – это главнейший физиологический (?) орган, конкретнейший аппарат познания – предвидения, аппарат цельного знания, который руководит нами обыденно – и в мелочах, и в крупном [15, с. 455]. А. А. Ухтомский не обольщался относительно совести и предупреждал, что «совесть, как и всякий другой показатель и отметчик реальности с ее законами, может быть более или менее надежным слугою, более или менее объективной или субъективной, более или менее здоровой или заболевшей! Она ведь может быть совершенно спокойной, удовлетворенной и ни о каких бедах не предупреждающей, в то время как человек или целое общество давно охвачены преступлением! Это тогда, когда преступление стало привычным» [там же]. Удивительно узнаваемо. Видимо, для нас и про нас написано!

Обратим внимание на то, что А. А. Ухтомский, в отличие от А. Бергсона, говорит об интуиции как об органе, аппарате. Это же относится и к совести, которую он рассматривает как орган, «наиболее дальновидный рецептор на расстоянии», наиболее глубокий зритель будущего. Его надо бы назвать совесть («совесть»).

Итак, совесть – «таинственный, судящий голос внутри нас, собирающий в себе

все источники ведения, все унаследованные впечатления от жизни рода и предупреждающий особыми волнениями и эмоциями высшего порядка о должных последствиях того, что делается перед нами» [15, с. 458].

Таким образом, и интуиция, и совесть представляют собой функциональные органы индивида, каждый из которых, в строгом соответствии с учением А. А. Ухтомского, является временным сочетанием сил, т. е. они представляют собой энергичные образования. Интуиция совести есть переплетение, интеграл сил интуиции и совести. Это, конечно, гипотетическое утверждение, но оно не противоречит духу учения А. А. Ухтомского. Данное переплетение может быть названо и синергией; этим термином пользовался один из последователей А. А. Ухтомского – Н. А. Бернштейн. Не преуменьшая роли интуиции в механизме совести, замечу, что и мышление играет в ее формировании немалую роль, разумеется, когда человек дает себе труд подумать (что бывает далеко не всегда): «Люди в равной степени расположены к добру и злу. Но они предпочитают легкие решения, а совершать зло легче, чем творить добро. . . » (И. Бродский).

Знаменательно, что приведенное выше определение совести, данное А. А. Ухтомским, представляет собой первую отчетливую артикуляцию того, что он впоследствии назовет функциональным, а не морфологическим органом индивида (функциональным органом нервной системы). Весьма показательным, что он начинал развивать свою теорию со сложнейшего, как бы сверху: с психологии религиозного опыта, с совести [см.: 5, 6]. И тогда же он дал объяснение этого. Возражая против утверждения, что эстетика и этика – «прикладные отрасли знания», Ухтомский пишет: «Эстетика и этика – дисциплины практические и одновременно руководящие именно потому, что практические. Они дают впервые реальный импульс самым теоретическим исканиям науки» [15, с. 458]. В истории науки это не такой уж редкий случай. В. Ф. Гумбольдт начал с анализа внешней и внутренней формы художественных произведений Гёте, а потом пришел к идеям внутренней формы языка. Л. С. Выготский в поиске механизмов мышления и сознания шел от психологии искусства.

Что же предвидит интуиция совести и какова цена ее ошибок? Соответствие Истины, понимаемой как дело, как этическое действие, созвучное Природе и закону Бытия, законам действительности «достигается прозорливостью, интуицией, художественно-философским прозрением в совершающийся порядок вещей. В попытке определить те законы, через которые интуиция совести проникает в подлинный смысл вещей, в их правильную оценку, так что закон бытия становится законом возмездия, и заключается дело этики как науки. . . » [16, с. 124].

Таким образом, А. А. Ухтомский не только связал этику с интуицией совести, но и признал за последней права на проектирование действительности. Интуиция совести, или душевные интегралы в подсознательной жизнедеятельности человека, позволяет предвидеть ситуации, когда нарушение законов бытия, вносимое проектами действительности, превращает эти законы в законы возмездия. К сожалению, чем дальше прогрессирует (а не развивается) человечество, тем легче искать примеры возмездия за нарушение законов бытия. Пожалуй, с автором можно поспорить лишь по одному пункту. Я бы в этом контексте предпочел термины «досознательное», «дологическое» (которыми, впрочем, Ухтомский широко пользуется), а не «подсознательное». Интуиция, в том числе и интуиция совести, может быть и постсознательной, постлогической, хотя по своим внешним проявлениям она кажется, как и поступок, вполне непосредственной, даже инстинктивной. Например, А. Бергсон определял интуицию как «инстинкт, сделавшийся бескорыстным, сознающим самого себя, способным размышлять о своем предмете и расширять его бесконечно» [2, с. 160]. Аналогичным образом Я. Э. Голосовкер уподоблял инстинкту «имагитивный разум» – разум воображения и даже

называл его инстинктом культуры, действующим спонтанно, т. е. самопроизвольно. Предельная, чтобы не сказать беспредельная, позиция интуитивизма принадлежит У. Джемсу: «Непосредственное, интуитивное убеждение таится в глубине нашего духа, а логические аргументы являются только поверхностным проявлением его. Инстинкт повелевает и ведет, а разум лишь покорно следует за ним» [цит. по: 13, с. 66].

Уподобление интуиции инстинкту свидетельствует лишь о том, что интеллект вместе с интуицией и воображением воспринимаются учеными как чудо, которое не поддается вразумительному истолкованию.

Приведем вполне земные и отрезвляющие образы интуиции: «Интуиция – это чрезвычайно быстрое, почти мгновенное понимание сложной ситуации и нахождение правильного решения. Она возможна, однако, не иначе, как в результате длительной, сложной, кропотливой подготовительной работы. Интуиция – это быстрое решение, требующее длительной подготовки» [13, с. 294]. Здесь же Б. М. Теплов приводит высказывание С. Л. Рубинштейна: «Счастливейший миг, приносящий решение задачи, – это по большей части час жатвы тех плодов, которые взошли в результате всего предшествующего труда». И наконец, практический мастер военной интуиции Наполеон: «Если кажется, что я всегда ко всему подготовлен, то это объясняется тем, что раньше, чем что-либо предпринять, я долго размышлял уже прежде; я предвидел то, что может произойти. Совсем не гений внезапно и таинственно открывает мне, что именно мне должно говорить и делать при обстоятельствах, кажущихся неожиданными для других, но мне открывает это мое размышление. Я работаю всегда, работаю ночью, во время обеда, работаю, когда я в театре, я просыпаюсь ночью, чтобы работать». И все же таинственность остается. Интуиция посещает далеко не всех упорно работающих. П. Я. Гальперин шутил в студенческой аудитории: «Самые гениальные мысли посещают меня во сне. Но утром я не могу их вспомнить».

Признание в интеллекте элементов чудесного, еще непознанного, при всей своей наивности, справедливо, так как такое признание может служить своего рода прививкой против гордыни интеллекта. Действительно, гордыня неуместна, если интеллект не в состоянии даже познать самого себя. Она тем более неуместна, если ее проявляет не весь интеллект, а лишь какая-либо его часть, например интуиция или абстрактный ум.

А. А. Ухтомский настойчиво пытался развеять заблуждение, которым все еще живет современный человек. Оно заключается в фантоме, что истина, правда, нам доступная, есть искомый продукт (плод) нашего абстрактного ума. От такого ума, лишенного жизни, сердца, чувства, нравственности, всего лишь один шаг до безумия, с которым давно граничит, например, технократическое мышление. Уместно в связи с этим привести высказывание современника А. А. Ухтомского – В. И. Вернадского: Наука «отнюдь не является логическим построением, ищущим истину аппаратом. Познать научную истину нельзя логикой, можно лишь жизнью. Действие – характерная черта научной мысли». А жизнь, равно как и действие, имеет ценностное измерение.

Возвращаясь к размышлениям А. А. Ухтомского, следует сказать, что великий физиолог больше чем кто-либо из психологов сделал для восстановления исходного смыслового образа интеллекта. Он вернул ему душу. Во всяком случае пытался это сделать, так как сам он в полной мере обладал интуицией совести.

Конечно, рассказ о приключениях исходного смыслового образа интеллекта, который был представлен выше, лишь приблизительная схема, указание на вектор движения от смыслового образа, а не от абстрактной идеи мышления к конкретному живому мышлению. Такое движение должно быть продолжено, поскольку слишком многое осталось за рамками изложения. Это сюжет для монографии, и, видимо, не

одной. Назначение изложенную состоит вовсе не в том, чтобы предъявить полифонический образ мышления педагогам в качестве образца для обучения школьников. Я преследовал другую цель. Мне казалось полезным очертить область, называемую мышлением, показать, что наука знает о нем далеко не все. Выше упоминалось, что античности принадлежит смысловой образ, идея атома, а движение к конкретному, к его строению продолжается до сих пор, и конца этому движению не видно. То же и с мышлением. Я вовсе не хочу преуменьшить успехи науки в его познании. Они впечатляют. Вместе с тем науке свойственно неистребимое стремление выдавать часть за целое. Нередко ей подражает педагогика, для которой, на мой взгляд, перспектива целого важнее, чем для любой другой науки.

Приведу пример, принадлежащий М. Вертгеймеру. Он следующим образом объяснял недостаточность описания продуктивного мышления с помощью средств традиционной логики: «Но что мы получим, если будем следовать такому образу? Мы получили совокупность большого числа операций, силлогизмов и т. п. Но создает ли эта совокупность адекватную картину того, что произошло? Характер мышления многих логиков напоминает образ мысли человека, который, созерцая творение архитектуры, например красивое здание, и желая понять его, концентрирует свое внимание на отдельных кирпичках и на способе их скрепления строительным материалом. То, к чему он приходит в итоге, является уже не зданием, а набором кирпичей и их связей». Подобный ход мысли распространен в психологии. «Процесс мышления – это прежде всего анализирование и синтезирование. . . это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Закономерность этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные внутренние закономерности мышления» [12, с. 28]. Такими определениями мышления полна учебная литература. К анализу и синтезу добавляются индукция и дедукция, сравнение и другие логические операции, из которых здание мышления не построить. С. Л. Рубинштейн был мудр и понимал драматизм человеческого мышления: «Мышление в подлинном смысле слова (видимо, не в ученическом. – В. З.) – это проникновение в новые слои сущего, взрывание и поднимание на белый свет чего-то, до того скрытого в неведомых глубинах. . . » [11, с. 110].

Все сказанное о мысли и мышлении возвращает нас к образовательной проблематике мышления. Школа хорошо ли, плохо ли может научить рациональным приемам мышления. Вернемся к вопросу, а надо ли учить иррациональному, надо ли учить интуиции, абдукции. Ведь они входят в ткань мыслительного акта. Уверен, что читатель не столь наивен, чтобы ожидать от автора ответа на вопрос, как учить иррациональному. И тем не менее поставленный вопрос не следует считать праздным. Если мы, не умея научить полифоническому мышлению (вспомним данную Гёте характеристику мышления) во всем многообразии его видов и форм, сделаем главный упор на рациональных приемах, то не задавим ли мы зарождающиеся ростки его будущей целостности. Такая опасность тем реальнее, что классический идеал рациональности все чаще ставится философами под сомнение [8], а к неклассическому идеалу каждый идет своим путем, на который имеют право и учащиеся. Проходя по такому пути, человек вырабатывает собственный стиль – стиль поведения, стиль деятельности, стиль мышления. Последний может быть примитивным, когда человек говорит и мыслит штампами, или глубоко индивидуальным, оригинальным, самобытным. Ведь в конце концов человек – это стиль. Как без стиля нет искусства, так без стиля нет и продуктивного, творческого мышления. Богатейшее разнообразие разновидностей мышления можно представить себе как неполную, весьма схематическую и приблизительную фиксацию его индивидуальных стилей. Посмотрим, как один большой художник характеризует стиль мышления другого большого художника и мыслителя. Вот как

пишет Михаил Чехов об Андрее Белом:

«Философ, ученый, поэт, математик, писатель и мистик уживались в нем, объединяясь в образе устремленного пронизательно-страстного человека-мыслителя. < . . . >

Мир Белого вас поражал также ритмами. Да и сам он был ритм. Все, что он делал: молчал, говорил, читал лекцию, ваял звуками стих нараспев, бегал, ходил – все чудилось вам в сложных, свойственных Белому ритмах. Все его гибкое тело жило тем, чем жил его дух. В тончайших вибрациях, в жестах рук, в положении пальцев оно отражало, меняясь, желанья, мысли, гнев, радости Белого. < . . . >

И мыслил он ритмами. Мысль, говорил он, живой организм. Она как растение: ветвится и ширится. Мысли ищут друг друга, зовут, привлекают, сливаются или, враждуя, вступают в борьбу, пока побежденная, сдавшись, изменится или исчезнет из поля сознания. Созревая ритмически, мысль дает плод в свое время. Геометрическая фигура была для него формой, гармонично звучащей. Звук превращался в фигуру и образ. Красота – в чувство. Движение – в мысль.

Говорил ли он об искусстве, о законах истории, о биологии, физике, химии, тотчас же он сам становился тяготением, весом, ударом, толчком или скрытой силой зерна, увяданием, ростом, цветением. В готике он возносился, в барокко – круглился, жил в формах и красках растений, цветов, взрывался в вулканах, в грозах – гремел, бушевал и сверкал (как Лир, такой же седой, безудержный, но сегодняшней, не легендарный, Лир безбородый, в неважных брючишках, в фуфайке, с неряшливым галстуком). И во всем, что с ним делалось, выделялись ритмы, то строгие, мощные, гневные, то огненно-страстные, то вдруг тихие, нежные, и что-то наивное, детское чудилось в них. Когда он сидел неподвижно, молчал, стараясь себя угасить, чтобы слушать, вам начинало казаться: не танцует ли он?» [20, с. 195–197]. Выражаясь возвышенно, М. Чехов дал замечательный смыслообраз мышления Андрея Белого, а пользуясь приземленным языком современной психологии, М. Чехов описал его когнитивный стиль.

Проблематика когнитивного стиля существует в общей психологии с середины XX столетия. Однако она крайне медленно проникает в педагогическую психологию, в педагогику и практику образования. М. А. Холодная выделяет ряд отличительных признаков этого психологического образования: 1) когнитивный стиль – это процессуальная характеристика интеллектуальной деятельности, определяющая способ получения того или иного когнитивного результата; 2) когнитивный стиль – биполярное измерение, т. е. каждый когнитивный стиль описывается за счет обращения к двум крайним формам познавательного реагирования; 3) когнитивный стиль – устойчивая во времени характеристика индивида, проявляющаяся на разных уровнях познавательной деятельности; 4) к стилевым феноменам не применимы оценочные суждения, так как представители каждого стиля имеют определенные преимущества в тех ситуациях, где их индивидуальные качества способствуют эффективному поведению.

Таким образом, при изучении когнитивных стилей исследовательский интерес смещается от содержательно-предметных характеристик познавательной деятельности (что человек думает) к способам ее организации (как человек думает), при этом на первый план выходят типичные для каждой конкретной личности индивидуально своеобразные приемы получения и переработки информации об окружающем мире, приемы усвоения нового знания. Холодная приводит наиболее типичные пары когнитивных стилей:

- 1) полезависимость – полenezависимость;
- 2) импульсивность – рефлексивность;
- 3) высокая – низкая интерферируемость;
- 4) ригидность – гибкость познавательного контроля;

- 5) узость – широта диапазона эквивалентности;
- 6) устойчивость к неопределенности;
- 7) толерантность к нереалистическому опыту;
- 8) когнитивная простота – когнитивная сложность;
- 9) узость – широта сканирования;
- 10) конкретная – абстрактная концептуализация;
- 11) сглаживание – заострение [см.: 18, с. 5–6; 7, с. 507–572].

Разумеется, необходима соответствующая операционализация методов изучения и диагностики различных когнитивных стилей применительно к образовательной практике. Но на первых порах достаточно толерантности педагогов всех уровней к становящемуся или уже ставшему когнитивному стилю учащихся. Думаю, что это важная составляющая того, что получило наименование личностно-ориентированного обучения. При таком обучении от учителя требуется симпатическое или сочувственное понимание не только того, что сделано учащимся, но и как получен тот или иной результат. В отличие от специалистов по когнитивному стилю, думаю, что некоторым его особенностям все же следует давать оценочные суждения, а возможно, будет полезна и их деликатная коррекция. В любом случае стоит сделать когнитивный стиль предметом самосознания учащихся. Тем более что последние вполне реалистически и довольно рано оценивают когнитивный стиль педагогов, хотя и не подозревают о существовании этого мудреного термина.

Закончу этот образовательный сюжет на оптимистической ноте. Источником оптимизма является то, что в случае обучения дети сами строят здание своего мышления из того строительного материала, который им дают в школе. И иногда это здание вызывает восхищение. Но только иногда! Поэтому-то вполне осмысленны забота о развитии мышления в школе и поиск путей такого развития. Решая эту задачу, следует учитывать широту и гибкость интеллекта. «Интеллекту доступны не только анализ, но и синтез, не только абстрактное, но и конкретное, не только инертное, но и живое, не только всеобщее, но и единичное, не только символы реальности, но и сама реальность. Он диалектичен – так же как диалектична наука и все познание. Он практичен и теоретичен в одно и то же время» [1, с. 242].

Как показывает практика, все это доступно и интеллекту школьников. И все это развивается и углубляется. Большую роль в развитии играют имеющиеся в обучении многопредметность и многотемье, требующие различных мыслительных установок и приемов. Не менее важно наличие большого числа учителей, имеющих различные когнитивные стили, различные виды и формы мышления, а соответственно, и различные картины мира. Их конкуренция в сознании ученика может вызывать недоумение, сумятицу, ералаш, а может содействовать формированию стойкого иммунитета к единственной, да к тому же еще навязываемой, «вдалбливаемой», «вкрикиваемой» в него картине мира (независимо от того, картина ли это ставшего наличным мира или мира «светлого будущего»). Если же в итоге обучения сложится потребность построения собственной картины мира, то его задача будет выполнена.

3. Мышление как действие

В свете изложенного выше утверждение, стоящее в названии этого раздела, не следует воспринимать как исчерпывающую характеристику мышления. Речь идет о том, что рассмотрение мышления как действия может послужить одной из возможных его проекций в качестве более пригодной для выполнения важной задачи школы научить детей мыслить. При решении других, не только обучающих задач могут оказаться полезными иные проекции мышления, например мышление как созерцание, мышление как воображение, мышление (знание) как припоминание (пра-воспоминание), мышление как интуиция и т. п.

Рассмотрение мышления как действия, конечно, не оригинально. Оно имеет длинную историю. Истоки его мы также находим у Платона, который вписал мышление в «состав» человека. М. К. Мамардашвили так излагает логику размышлений Платона: «Из чего же составлен человек? Вот есть у него чувственность, страсти, наслаждения, аффективная природа. И есть разум. Платон же сравнивает это с двумя конями. Есть пылкий конь, который стремится вперед, не стоит на месте, он быстр. А есть конь разум, который рассчитывает. Значит, разум, скажем, в голове, а чувственность это живот. Это чисто условные символические обозначения. А есть еще и третье. Оно называется мужеством. Иногда у Платона это мужество олицетворяется в образе возничего, который управляет конями. Это не разум управляет конями, а мужество, заимствуя что-то от разума и что-то от чувственности»[2].

В этом образе мышление вплетено в поведение, в жизнедеятельность человека, оно выполняет вполне практическую, жизненную функцию. В разных вариантах образ Платона неоднократно воспроизводился в терминах соотношения ума и воли, характера, мужества. Б. М. Теплов приводит формулу Наполеона: «Военный человек должен иметь столько же характера, сколько и ума». Дарование настоящего полководца он сравнивал с квадратом, в котором основание воля, высота ум. Квадрат будет квадратом только при условии, если основание равно высоте; большим полководцем может быть лишь тот человек, у которого воля и ум равны. Если воля значительно превышает ум, полководец будет действовать решительно и мужественно, но мало разумно; в обратном случае у него будут хорошие идеи и планы, но не хватит мужества и решительности осуществить их[3]. Теплое язвительно замечает, что ему не приходилось встречать в литературе случаи, когда этот вопрос решался бы в пользу ума.

Постоянным является также сюжет о соотношении аффекта и интеллекта: «кипящий разум», «холодный рассудок», «союз ума и фурий», вымечтанное, утопическое «единство аффекта и интеллекта» все это говорит о том, что мышление должно рассматриваться не как изолированная психическая функция, а в контексте целой человеческой деятельности.

Вернемся к Платону. Мышление, дающее истинное, достоверное знание, само есть деятельность души, связывающей (припоминающей) чувственные предметы и мнения в единство, тождество. Осознание противоречий и противоположностей в исследуемых предметах необходимое условие для пробуждения души к размышлению. Испытывавший на себе сильное влияние Платона, П. А. Флоренский определял разум не только как деятельность, но и как орган человека: «Что бы ни думали о человеческом разуме, но для нас загодя есть возможность утверждать, что он орган человека, его живая деятельность, его реальная сила, логос»[4]. А. А. Ухтомский называл подобные деятельные органы функциональными. За, казалось бы, простым словосочетанием «функциональный орган» стоит сложнейшая реальность. Н. А. Бернштейн уподобил движение живому существу, которое в своем развитии дает начало мысли. А. Белый назвал мысль живым организмом, который, как растение, ветвится и ширится. Выделение для анализа деятельной проекции такого сложного организма вполне оправдано. Нужно только помнить, что она не единственная.

Забудем на время принадлежащее А. Бергсону (и не только ему) противопоставление интеллекта и интуиции и обратимся к его деятельностной трактовке интеллекта: «Если бы, если бы мы могли отбросить все самомнение, если бы при определении нашего вида мы точно придерживались того, что дают нам исторические и доисторические времена для справедливой характеристики человека и интеллекта, мы не говорили бы, быть может, *Homosapiens*, но *Homofaber*. Итак, интеллект, рассматриваемый в его исходной точке, является способностью

фабриковать искусственные предметы, в частности из орудий создавать орудия, и бесконечно разнообразить их выделку»[5]. Заметим, что по-гречески орудие – *organon*, орган, член, т. е. искусственное орудие можно рассматривать подобно функциональному органу в понимании А. А. Ухтомского. Такие органы не даны от рождения. Они возникают в самой деятельности по ходу ее осуществления.

П. А. Флоренский, развивая приведенное положение А. Бергсона, пишет: «Если разум вовне раскрывает себя, как неопределенно возрастающая и усложняющаяся совокупность орудий, то, изнутри рассматриваемый, он есть совокупность проектов этих же орудий, схем и образов, обладающих притом импульсом к экстерииоризации, к воплощению, к материализации. Разум есть потенциальная техника, техника есть актуальный разум. Другими словами, содержанием разума должно быть нечто, что, воплощаясь, дает орудие. А так как содержание разума – термины и их соотношения, то можно сказать: орудия не что иное, как материализованные термины, и потому между законами мышления и техническими достижениями могут быть усматриваемы постоянные параллели»[6]. Прошло почти 80 лет с тех пор, как написаны эти слова. Сегодня такие параллели усматриваются уже между естественным и искусственным интеллектами.

Об орудийности терминов, в том числе понятий, схем, образов будет специальный разговор, а пока вернемся к А. Бергсону. «Мы, говорит он, считаем человеческий интеллект зависимым от потребности в действии. Положите в основание действие, и форма интеллекта сама из него вытечет»[7]. Хотя способность интеллектуального познания формировалась первоначально в интересах каких-либо отдельных действий, она дает человеку огромные практические преимущества, состоящие в том, что познание приобретает форму, которая может быть наполняема бесконечным числом вещей. Даже теми, которые практически ничему не служат. В разумном существе заложено то, чем оно может превзойти себя. М. К. Мамардашвили писал об этом же еще более категорично: «Все существующее должно превосходить себя, чтобы быть собой в следующий момент времени. При этом то, что я есть сейчас, не вытекает из того, что я был перед этим, и то, что я буду завтра или в следующий момент, не вытекает из того, что я есть сейчас»[8]. Несмотря на всю кажущуюся экстравагантность подобного описания свободного поведения человека, его необходимо учитывать при решении задач психолого-педагогической диагностики, как, впрочем, и любой другой. Иначе говоря, человек не только актуальность, но и потенциальность, закрытая от непосредственного наблюдения.

Вернемся к логике А. Бергсона. Первым ремеслом интеллекта было изготовление орудий, однако само это изготовление возможно «только при употреблении средств, выкроенных не по точной мерке их предмета, но переходящих за этот предмет и допускающих таким образом для интеллекта труд дополнительный, т. е. бескорыстный». Основой такой бескорыстности является избыточность мышления по отношению к отдельной решаемой задаче. Наступает момент, когда «интеллект, размышляя о своих действиях, начинает смотреть на себя как на создателя идей, как на способность получать представление вообще»[9]. Значит, выдающегося антиинтеллектуального интуитивиста А. Бергсона интуиция не подвела. Он все же вывел интеллект из нужд действия, рассмотрел его как действие, совершающееся в интересах все того же действия. При этом интеллектуальное действие производит формы познания, идеи и представления вообще, т. е. производит обобщения.

Более того, интеллектуальное познание схватывает, хотя бы отчасти, подлинный образ реальности: «Если форма интеллекта живого существа отлилась мало-помалу по взаимным действиям и противодействиям между известными телами и окружающей их материальной средой, то почему же не может он сказать чего-либо о самой сущности того, из чего созданы эти тела? Действие не может совершаться в

нереальном. . . интеллект, стремящийся к действию, которое должно быть выполнено, и к противодействию, которое должно последовать, интеллект, нащупывающий свой объект, дабы в каждый момент получать от него подвижное впечатление, такой интеллект соприкасается с чем-то абсолютным»[10]. Очень точно замечено: с абсолютным, которое не может быть только абстрактным! Если интеллектуальное действие позволяет соприкоснуться с абсолютным, то оно вполне может служить основанием для развития мыслительных способностей учащихся. Своеобразие интеллектуального действия состоит в том, что оно вводит тела (вещи, предметы) во взаимодействие, в котором открываются ранее непосредственно невидимые в них свойства. Действующий человек начинает видеть невидимое. Точно определить невидимое это и есть мысль, как возможность мысли, говорил М. К. Мамардашвили. А. Н. Леонтьев предложил изменить известную субъект-объектную схему познания, по которой работает восприятие на схему «субъектно-объектно-объектную», что и означает введение объектов во взаимодействие[11]. Аналогичен ход мыслей В. В. Давыдова, который видел недостаток эмпирической теории мышления в том, что для нее существует «человек описание вещей», но не существует схема: «человек вещи теоретическая модель связей вещей»[12]. Последняя схема тоже недостаточна. В нее в качестве замыкающего элемента следует включить человека, не только изменившего вещи или представления о них, но и своим предметно-практическим или мыслительным актом изменившего самого себя. Полный вариант схемы можно представить следующим образом: «человек действия с вещами теоретическая модель связей вещей – человек».

Важно результаты взаимодействия вещей или их связи видеть, как говорил Платон, не обычными глазами, а «глазами ума», если угодно «глазами интуиции». Значит, интеллектуальное действие должно быть направлено не только вовне, но и вовнутрь, точнее, на самого действующего индивида, тогда он создаст «глаза ума», или, выражаясь современным языком, новый функциональный орган-новообразование. Альбрехт Дюрер, например, говорил, что у художника после усвоения правил и мер в работе должен появиться в глазу циркуль и угольник, а в руках – рассудительность и навык. Мы привыкли называть это глазомером, ручным мышлением, умным деланием и т. п. В ходе индивидуального развития восприятия складываются и развиваются их когнитивные продукты: сенсорные и перцептивные эталоны, оперативные единицы восприятия, когнитивные схемы и карты, интегральные образы, понятия и т. п. Например, важную роль в восприятии играет формирование сенсорных эталонов, которые соответствуют не единичным свойствам окружающей действительности, а системам выработанных той или иной культурой сенсорных качеств и их совокупностей[13]. К ним относятся «решетка фонем» родного языка, общепризнанная шкала музыкальных звуков, привычные геометрические формы и т. п. Над сенсорными эталонами надстраиваются оперативные единицы восприятия, представляющие собой компактные, семантические целостные образования, формирующиеся в результате перцептивного (в том числе и профессионального) обучения и создающие возможность практически одномоментного (симультанного), одноактного целостного восприятия объектов и ситуаций, независимо от числа содержащихся в них признаков[14]. Много позже образования, подобные оперативным единицам восприятия, когнитивным схемам и т. п., Дж. Келли назвал «персональными конструктами». На самом деле «персональные конструкты» более адекватно переводить как «конструкты индивидуальности», а не как «личностные конструкты», как это принято в нашей литературе. По сути дела, «персональный конструкт» – это функциональный орган индивида в смысле А. А. Ухтомского. Платоновские «глаза ума» видят общее в предметах, в том числе видят идею, что не должно удивлять. У Платона идея это и образ.

Продолжу аргументацию тезиса о том, что мышление есть действие, так сказать, от противного, обратившись к взглядам В. Джемса, еще большего антиинтеллектуалиста, чем А. Бергсон, правда, им же и вдохновленного. Как бы В. Джемс не принижал интеллект и не возвышал религиозный опыт и мистический гнозис (познание), самому интеллекту он дал замечательную характеристику, указав на практическую природу интеллекта и интеллектуального познания. Интеллект для него орудие практической ориентации, орудие практического обслуживания жизни и вытекающих из жизни духовных потребностей. Приведу несколько иллюстраций, весьма полезных для понимания по крайней мере внешней связи мышления и действия.

Чувственное впечатление существует лишь для того, чтобы возбудить центральный процесс мышления, а последний существует лишь для того, чтобы вызвать конечный акт. Таким образом, всякий акт не что иное, как реакция на внешний мир; а средняя ступень рассмотрение, созерцание или мышление только переходный пункт, середина петли, оба конца которой прикреплены к внешнему миру. «Если бы умственный процесс не коренился во внешнем мире, если бы он не вел к активным проявлениям, он не исполнял бы своего назначения, и его надо было бы считать или патологическим, или незаконченным. Поток жизни, проникающий в нас через уши или глаза, должен вернуться во внешний мир через посредство наших рук, ног или уст. Мысли, которые порождаются в нас этим потоком, в сущности, только определяют, к какому из упомянутых органов должен быть направлен последний при данных обстоятельствах для того, чтобы действия наши всего более способствовали нашему благополучию»[15].

Это, конечно, даже для своего времени несколько наивные представления о связи мысли и действия. Но зато они очевидны. Более решительно о такой связи говорил современник В. Джемса И. М. Сеченов, который отнес к элементам мысли не только «чувственные ряды», но и «ряды личного действия».

В нашей отечественной традиции действие рассматривалось в качестве генетически исходной единицы, из которой произрастает мышление либо по законам интериоризации (П. Я. Гальперин), либо по законам дифференциации (А. В. Запорожец). В. В. Давыдов даже назвал разумное предметное действие генетически исходной интеллектуальной операцией, являющейся основой всего мышления[16]. Красиво об этом же писал С. Л. Рубинштейн: «Действие. . . как бы несет мышление на проникающем в объективную действительность острие своем»[17]; «Мышление не просто сопровождается действием или действием мышлением; действие – это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и действием выявляется»[18].

С. Л. Рубинштейн предусматривал возможность и другой, не-деятельностной проекции мышления и описания его в терминах процесса: «Так, например, мышление рассматривается как деятельность, когда учитываются мотивы человека, его отношение к задачам, которые он, мысля, разрешает, когда, словом, выступает личностный (а это прежде всего значит мотивационный) план мыслительной деятельности. Мышление выступает в процессуальном плане, когда изучают процессуальный состав мыслительной деятельности – те процессы анализа, синтеза, обобщения, посредством которых разрешаются мыслительные задачи. Реальный процесс мышления, как он бывает дан в действительности, представляет собой и деятельность (человек мыслит, а не просто ему мыслится), и процесс или деятельность, включающую в себя всю совокупность процессов (абстракцию, обобщение и т. д.)»[19]. Перечисленные и не перечисленные автором процессы, в свою очередь, также могут рассматриваться как деятельности, действия и даже операции. Например, анализ чего-либо может выступать в форме учебной задачи и

соответствующей этой задаче форме учебной деятельности. Анализ может выступать и как отдельное умственное действие, прием, способ, операция, включенные в более широкие структуры деятельности.

Разумеется, мышление не всегда выступает в служебной роли по отношению к действию. Человек, выражаясь словами А. С. Пушкина, «думой развивает». Что это означает? Как это возможно? Интересные размышления по этому поводу мы находим у М. К. Мамардашвили и: «. . . мысль есть, прежде всего, действие. Обычно под мыслью понимают некое мыслительное состояние, которое мы получаем шагами рассудка, рассуждения. В этом случае ее еще называют отражением реальности. А я хочу сказать другое: хотя мысль, несомненно, ментальное состояние (то есть она может быть таковым), но по сути дела в своем фундаменте она есть действие, благодаря которому у нас появляется, помимо отражения, возможность создать что-то. Ибо чтобы увидеть что-то, мы вносим порядок и потом видим. . . Так вот это упорядочивающее движение и есть мысль, и есть действие»[20]. Здесь мы можем сделать следующий шаг. Выше шла речь о том, что А. А. Ухтомский ввел понятие «функциональный орган» индивида. Функциональный орган это всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение. С точки зрения А. А. Ухтомского и Н. А. Бернштейна живое движение и действие также представляют собой функциональные органы. Соответственно, мысль, рассматриваемая как действие, также представляет собой орган индивида, обладающий к тому же порождающими свойствами, т. е. возможностями создать что-то. А. А. Ухтомский называл функциональные органы виртуальными, они наблюдаемы лишь в исполнении, в котором они возникают, и по его завершении тут же скрываются, исчезают, чтобы затем породиться вновь. Функциональные органы, согласно А. А. Ухтомскому, это органы духа, а не тела, хотя они обладают собственной морфологией. Такова же логика и М. К. Мамардашвили, предложившего следующую тавтологию: мысль есть возможность мысли. Или возможность еще большей мысли. И в этом случае мысль действительно есть орган, а не опыт. Конечно, опыт мышления, опыт мысли помогает родиться мысли, но сама мысль есть мысль, а не опыт. Добавлю: и не память. Эрудиция и ум далеко не всегда совпадают. Естественный ход развития: от действия к мысли, а не от памяти к мысли. Об этом же писал О. Мандельштам: «Ум. . . не есть знание и совокупность знаний, а есть хватка, прием, метод»[21].

Давнее и стойкое заблуждение относительно того, что мысль есть результат опыта, заслуживает того, чтобы на нем остановиться подробнее. Приведу по этому поводу критические соображения К. Дункера в адрес Дж. Дьюи, которые в равной мере относятся и к В. Джемсу: «В книге «Как мы мыслим» (1909) можно найти блестящую формулировку: «Обнаружение промежуточных понятий, которые, будучи поставлены между отдаленной целью и данными средствами приводит их к гармонии друг с другом. . . ». Но Дьюи навсегда закрывает перед собой двери, когда заявляет: «Что же является источником предположения? Конечно, прошлый опыт и прошлые знания» (с. 12). Неудивительно, что здесь нельзя найти специфической характеристики мышления. Согласно Дьюи, ее следует искать в более глубоких и обширных наблюдениях, суждениях, умственных привычках, внимательности, подвижности, серьезности, короче говоря, в тренированном разуме. Кто будет отрицать, что эти качества являются крайне важными для мышления? Но они представляют скорее общую гигиену мышления, чем теорию того, что до сих пор еще не определено и что по здравому смыслу обозначается словом «проницательность». В конце концов у здравого смысла прекрасный нюх, но зато старчески тупые зубы»[22].

К вопросу о специфике интеллектуального действия как такового мы обратимся позднее, а пока вернемся к Дж. Дьюи и его полезной «гигиене мышления». Он

определяет человека как мыслящего деятеля, а мышление как его действие, при котором наличные факты вызывают другие факты (или истины) таким образом, чтобы вывести уверенность в последних на основе или гарантии первых[23]. Мышление это та функция, в которой данные и подтвержденные факты представляют или указывают другие, не данные непосредственно[24]. Дьюи совершенно справедливо относит эти определения к описанию внешней и наглядной сторон мышления. Дальнейшее исследование вскрывает более глубокие пласты, имеющиеся во всякой рефлексивной деятельности. Такими являются состояния неопределенности, колебания, сомнения, а также процессы поиска или исследования, направленные на то, чтобы выявить дальнейшие факты, служащие для подтверждения или отвержения того или иного возникшего мнения, предположения, гипотезы. Дьюи обращает внимание на существование «первобытного легковерия», несклонного делать различия между тем, что дисциплинированный ум называет мыслью, и тем, что он называет умозаключением. Такие различия тем более важны, что мыслящее существо нередко должно действовать на основании неизвестного и будущего.

Педагогический пафос его интересной и полезной книги состоит не в формировании ума, который он считает врожденным, а в усовершенствовании, в воспитании его рефлексивности, критичности, дисциплинированности, самостоятельности. Позже американские психологи и педагоги назвали эти свойства независимостью и автономностью мышления. Дьюи видел задачу учителя не в том, чтобы научить учащихся владеть материалом как таковым, а в том, чтобы приспособить материал для питания мысли, сделать ученика ответственным за доказательство разумности выдвинутого им предположения. Для этого, естественно, требуется время: «Переработка смутной и более или менее случайной идеи в последовательную и определенную форму невозможна без сосредоточенности, без свободы от внешних влияний. Мы говорим: «Постой и подумай». Также всякая рефлексия подразумевает в известном пункте приостановку внешних наблюдений и действий, чтобы идея могла созреть. Размышление, удаление или отвлечение от шумного выражения чувств и от проявлений внешней деятельности так же необходимо на ступени рассуждения, как наблюдение и опыт в другие периоды. Метафора переваривания и усвоения, так легко возникающая в уме по отношению к умственной деятельности, крайне поучительна. Молчаливая, непрерывная умственная работа, направленная на сопоставление и взвешивание конкурирующих представлений, доводов, соображений, необходима для выведения последовательных и целостных заключений. Размышление не более сходно с оспариванием, или доказательством, или внезапным немотивированным признанием и отвержением доводов, чем пищеварение с неприятным чавканьем. Учитель должен обеспечить возможность свободного мысленного переваривания»[25]. В нашей литературе последнему термину соответствует термин «усвоение», а также несколько двусмысленный термин «присвоение». Проблема должна определять цель мысли, а цель контролировать процесс мышления.

Книга Дж. Дьюи полна подобных полезных советов (правда, ее перевод оставляет желать лучшего, выдержки из русского издания приходится редактировать). Дж. Дьюи, как и М. Вертгеймер, достаточно пессимистически оценивал современную ему систему школьного обучения. Они оба внесли заметный вклад в то, что мы привыкли сегодня называть развивающим обучением. К идеям этих выдающихся ученых мы будем обращаться и далее.

Интересно о связи мысли и действия сказано у Л. С. Выготского: «Как говорит Ф. Шиллер, мысли легко уживаются друг с другом, но жестко сталкиваются в пространстве. Поэтому, когда ребенок начинает в какой-то ситуации мыслить, это означает не только изменение ситуации в его восприятии и в его смысловом поле,

но это означает в первую очередь изменение в его динамике. Динамика реальной ситуации, превратившись в текучую динамику мысли, стала обнаруживать новые свойства, новые возможности объединения и коммуникации отдельных систем. Однако это прямое движение от актуальной ситуации к мысли было бы совершенно бесполезно и не нужно, если бы не существовало и обратное движение, обратное превращение текучей динамики мысли в жесткую и прочную динамическую систему реального действия. Трудность выполнения ряда намерений как раз связана с тем, что динамику мысли с ее текучестью и свободой надо превратить в динамику реального действия»[26]. Далее Выготский пишет, что действие, преломленное, через призму мысли, превращается уже в другое действие, осмысленное, произвольное и, следовательно, свободное, т. е. стоящее в ином принципиальном отношении к ситуации, чем действие, непосредственно обусловленное ситуацией и не прошедшее через это прямое и обратное превращение динамики. Он имеет в виду: 1) превращение динамики психологического поля, динамики ситуации в динамику мышления; 2) развитие и превращение динамических процессов самой мысли, ее обратное превращение в динамику действия[27]. Эти идеи навеяны Выготскому теорией динамического поля К. Левина. Однако Выготский, в отличие от Левина, не изолирует мышление, с одной стороны, и реальную деятельность в актуальной ситуации, с другой. Конечно, мышлению как определенному виду деятельности присуща динамика особого рода, определенного типа и сорта. Точно так же, как реальному действию присуща своя динамика столь же определенного типа и сорта. Но вне определенного вида конкретной деятельности не существует двух видов динамики. И, наконец, самое важное в интересующем нас контексте: «Но мы знаем также, что оба вида деятельности – мышление и реальное действие не представляют отдаленных друг от друга непроходимой пропастью областей: на деле в живой действительности мы на каждом шагу наблюдаем переход мысли в действие и действия в мысль. Следовательно, и обе динамические системы более подвижная, связанная с мышлением, и менее подвижная, связанная с действием, так же не изолированы друг от друга»[28]. Пожалуй, с последним тезисом Выготского можно было бы поспорить. Ибо изученная к настоящему времени микроструктура и подвижность микродинамики действия поражают самое смелое воображение[29]. Так или иначе, но большая подвижность мышления по сравнению с предметным действием означает и большую свободу мысли свободу от предметных обстоятельств, сковывающих действие, свободу от таких суровых категорий (определений) бытия, какими являются пространство, время и даже социум. Строго говоря, подобной абсолютной свободой обладает только сознание. Мышление по сравнению с ним более реалистично.

К сожалению, неизвестно, когда Л. С. Выготский написал статью «Проблема умственной отсталости», из которой взяты эти выписки (впервые она опубликована в 1935 г.). В книге «Мышление и речь» Л. С. Выготский сосредоточил свое внимание на знаково-символической деятельности мышления. Линию исследований мышления и действия продолжили его ученики и последователи А. В. Запорожец и Л. И. Божович.

Л. С. Выготский, обсуждая динамическую теорию К. Левина, писал об участии в деятельности мышления не только воли, но и аффекта: «Как наши действия возникают не без причины, а движутся известными динамическими процессами, потребностями и аффективными побуждениями, так и наше мышление всегда мотивировано, всегда психологически обосновано, всегда вытекает из какого-либо аффективного побуждения, которым оно приводится в движение и направляется. Мышление, немотивированное динамически, так же невозможно, как и беспричинное действие. В этом смысле еще Спиноза определяет аффект как то, что увеличивает или уменьшает способность нашего тела (у Спинозы – «способность мыслящего

тела». – В. З.) к действию и заставляет мышление двигаться в определенном направлении»[30]. В другой работе Л. С. Выготский прямо утверждает единство аффекта и интеллекта, говорит о том, что за мыслью стоят аффективная и волевая тенденции.

Вспомним в связи с этим заданный Платоном смыслообраз интеллекта, как творческого начала человеческой души, которая обладает тремя атрибутами: познанием, чувством и волей. Этими же атрибутами обладает и мышление в трактовке Выготского, хотя сам он весьма и весьма двойственно относился к классическому пониманию психологии как науки о душе. С одной стороны, Л. С. Выготский писал: «. . . сама идея научного строения о душе (так в тексте! – В. З.) содержит в себе весь будущий путь психологии. . . » С другой стороны, на этой же странице мы читаем: «. . . если теперь идея души реакционна, то когда-то она была первой гипотезой древнего человека, огромным завоеванием мысли, которому мы обязаны сейчас существованием нашей науки»[31]. Но имя «психология» Л. С. Выготскому было дорого. Настолько, что он категорично возражал С. Л. Франку, справедливо писавшему, что современная психология утратила право называть себя наукой о душе: «Мы полагаем, что именно материалистическая ветвь должна называться психологией»[32]. Как следует назвать идеалистическую ветвь, Л. С. Выготский, правда, не уточнил. Несмотря на всю эту, видимо, навеянную социальной ситуацией развития науки в стране двойственность, Л. С. Выготский не только сохранял смыслообраз интеллекта, но и многое сделал для его развития и конкретизации. Сохранял смыслообраз интеллекта и М. М. Бахтин, писавший о том, что мысль не только действие, но и поступление. (Не связана ли эта идея с тем, что в советское время мысль оценивалась как преступление?) Поступающее мышление, согласно Бахтину, есть единая «ткань моего эмоционально-волевого, действенно-живого мышления переживания»[33]. Это положение замечательно иллюстрирует идею гетерогенности мышления.

Выше были приведены соображения Л. С. Выготского о взаимоотношениях мышления и действия, о том, что мышление само есть деятельность и действие, поскольку в основной своей работе, посвященной мышлению, в книге «Мышление и речь» главной единицей анализа мышления он признает значение. В целом это, конечно, верно, но значение значению рознь. Оно может быть не только вербальным.

Ученик и сотрудник Л. С. Выготского А. В. Запорожец в начале 30-х гг. исследовал «доречевые практические обобщения», «действенные обобщения», «функциональные значения предметов», которые складываются в предметно-практической деятельности детей. Испытуемыми были глухонемые дети 4-9 лет, речевые навыки которых незначительны: они умели невыразительно произносить лишь немного отдельных слов. Дети решали задачи на установление механических связей и отношений, в том числе и при использовании рычага. Переходя от одной задачи к другой, ребенок вынужден пользоваться рычагом, выступающим каждый раз с новой стороны и требующим новых приемов применения. Детям удавалось устанавливать сходство функционального значения нескольких разных предметов. Возникавшие у них «динамические понятия» отражали сходство, во-первых, функционального значения предметов, во-вторых, их внешнего вида. А. В. Запорожец отмечает, что этим обобщениям присуща слитность сенсорных и моторных компонентов, и они могут быть охарактеризованы как сенсорно-динамические, а не вербальные образования. Большой интерес представляет поиск А. В. Запорожцем адекватного термина, описывающего доречевые значения. Такой поиск осуществлялся и другими учеными. М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и сам А. В. Запорожец вводили термин «предметное значение». Позже появился термин и «операциональное значение».

К заключению о том, что в основе мышления лежит действие, пришли многие психологи: представители Вюрцбургской школы, А. Валлон, Ж. Пиаже. Последний, например, писал, что всякое действие повторяется или обобщается (генерализуется) через применение к новым объектам, порождая тем самым некоторую «схему», т. е. своего рода «практический концепт». Наиболее удачное обозначение для таких странных терминов, как предметные, функциональные, операциональные, сенсорно-динамические значения; динамические, практические, ручные понятия и т. п., дал М. К. Мамардашвили. Он обозначил их как «невербальное внутреннее слово». Невербальное, но все же слово, несущее то или иное значение, а раз слово, то оно, во-первых, по крайней мере потенциально, может быть сообщено другому, а во-вторых, по определению является обобщением.

В упомянутом исследовании глухонемых детей А. В. Запорожец прослеживает, как действие само становится знаком, т. е. текстом, словом. Это происходит в ситуации взаимодействия детей, когда один ребенок помогает решить задачу другому. В такой ситуации движение, пишет А. В. Запорожец, как бы отчуждается от действия. Действие превращается в знак, в жест для того, чтобы обозначить другому ситуацию, свое отношение и действие в этой ситуации. В случаях непонимания буквальным образом действия превращается в рассказ о нем с характерным отбрасыванием несущественного и подчеркиванием главных моментов, т. е. преобразуется в «ручное понятие». А. В. Запорожец использовал и другую ситуацию, когда один ребенок помогал другому с помощью рисунка. Здесь обнаружено дальнейшее развитие обобщения. Движения, мимика, жесты как бы оседают в рисунке. Конечно, оседает след мимики, а не ее изображение. При задаче коммуникации действия «образ вещи или связи вещей, не отделенный ранее от восприятия вещи, приобрел теперь, вследствие обозначения жестом, самостоятельное существование, стал приобретением другого человека. . . » [34]. Но это имеет и другую сторону. Благодаря тому, что у ребенка складывается способность встать на точку зрения другого человека, он может сам понять и изобразить (в движении, жесте, рисунке, слове) смысл и значение собственных действий. Таким образом, действие отделяется от предмета и само становится предметом деятельности, ее целью, предметом понимания, осмысления, подражания, усовершенствования.

Еще раз вернемся к замечательной формуле: «жест оседает в рисунке». Эта формула отличается от привычной марксовской формулы: «деятельность умирает в продукте». Действительно, если продукт качественный, на нем не видны следы его изготовления. Может быть, точнее сказать, что деятельность, действия преобразуют нечто в продукт и в этом смысле оседают в нем. Но дело не только в лингвистических нюансах. Действие ведь имеет два вектора: вовне на предмет и вовнутрь на самого деятеля. Оно порождает знак или само становится знаком. Оно порождает образ (перцептивные действия это особый и хорошо известный сюжет, о котором речь будет далее). Но оно же становится «практическим концептом», «ручным понятием», порождает «невербальное внутреннее слово». Сделаем еще один шаг: действие порождает мысль и само становится ее носителем. Разумеется, не всякое действие. Чтобы породить мысль или стать мыслью, в самом действии должно нечто произойти. Важное, хотя и недостаточное, условие состоит в том, что оно должно стать знаком, осознанно или неосознанно адресованным другому. Имеются давние наблюдения, что движения младенца приобретают знаковые функции еще до того, как они станут исполнительными, достигающими предмета. Сформированные исполнительные действия уже больше, чем знак, это текст, который может быть преобразован в своего рода стенограмму, в совокупность или систему значков. Именно поэтому предметно-практическое действие может стоять за мыслью, пусть трижды примитивной, но мыслью. Это столь же справедливо, как и

то, что, предметно-практическое действие может стоять за образом. А из этого вытекает еще один вывод, сделанный в свое время А. В. Запорожцем. Действие само может быть разумным, а вовсе не потому, что им руководит посторонний по отношению к нему интеллект.

Интеллектуальность, разумность, к ним сегодня можно добавить и рефлексивность это свойства самого предметно-практического действия. Поэтому мы с полным правом, а не метафорически говорим не только о сенсорных, перцептивных и мнемических действиях, но и о действиях умственных, о наглядно-действенном мышлении, о практическом мышлении, которое устанавливает отношения между вещами в соответствии с особой предметной логикой. М. Вертгеймер по этому поводу писал: «Там, где естественная, жизненная, конкретная связь не содержится в вещах или не требуется конкретной ситуацией, там вначале не существует и логической связи, невозможно никакое логическое объединение. Но эта особенность свойственна лишь естественному мышлению в противоположность нашему, которое логически идет в направлении «все считается» и «все может быть объединено связью типа и».

В приведенном выше описании Л. С. Выготского есть не только сходство, но и существенное отличие от гештальтпсихологии. Оно состоит в подчеркивании динамики мысли, происходящей не только в оптическом поле (это будет после мысли), не в мозговом поле (это от лукавого), не в феноменальном поле – поле восприятия (этого недостаточно), а в поле смысла и в поле действия. К этим идеям (только в конце 30-х – начале 40-х гг.) пришел создатель гештальтпсихологии М. Вертгеймер, включивший действие в ткань мышления. Он принципиально не согласен с бытующим и до сего времени положением о том, что мышление вербально по своей природе, а логика обязательно связана с языком. М. Вертгеймер существенно трансформировал исходные понятия гештальтпсихологии понятия оптического и феноменального полей, «забыл» об их изоморфизме, «забыл» и о мозговом поле. Оптическое поле предстало как исходная предметная, проблемная ситуация, а феноменальное поле не просто как ее новое видение (усмотрение), а как «место» ее преобразования. Из всего контекста исследований М. Вертгеймера с необходимостью следует, что между оптическим и новым феноменальным полем находится поле предметных и социальных действий, т. е. поле деятельности, которая является средством не только их преобразования, но и конструирования. Мысленная система действий, описываемая Вертгеймером как в терминах стадий, шагов, фаз, перецентрирования, так и в терминах собственно действий, может способствовать или препятствовать возникновению актов инсайта, интуиции, а их результат новый образ, в свою очередь, разворачивается в действия по реальному преобразованию ситуации. Значит, действие выступает в качестве условия образования гештальта, независимо от того, хороший он или плохой, исходный или завершающий. По сути, Вертгеймер дал описание визуального мышления, но, к сожалению, не ввел этого термина. Понятие «визуальное мышление» ввел другой представитель гештальтпсихологии – Р. Арнхейм, высоко ценивший исследования М. Вертгеймера.

Для визуального мышления характерно то, что оно является действием, но действием особого рода (действие не только в плане образа, но и с самим образом, оперирование, манипулирование образом). У таких действий есть своя собственная, хотя и скрытая от нас, предметная логика. Посредством действий с образом исходная ситуация преобразуется в требуемую ситуацию: то, что есть, преобразуется в то, что желательно, что должно быть (см. приведенные выше размышления на этот счет А. А. Ухтомского). Это справедливо не только для мышления, но и для любого поведенческого акта, будь этот акт инстинктивным, разумным или неразумным, когда человек движим ложной идеей, утопией,

воодушевлен «обманами путеводными» т. п.

Проиллюстрирую сказанное о мышлении как действии описанием мышления художника: «У Данта философия и поэзия всегда на ходу, всегда на ногах. Даже остановка разновидность накопленного движения: площадка для разговора создается альпийскими усилиями. Стопа стихов – вдох и выдох шаг. Шаг – умозаключающий, бодрствующий, силлогизирующий.

Образованность школа быстрейших ассоциаций. Ты схватываешь на лету, ты чувствителен к намекам – вот любимая похвала Данта.

В дантовском понимании учитель моложе ученика, потому что "бегаёт быстрее".

". . . Он отвернулся и показался мне одним из тех, которые бегают взапуски по зеленым лугам в окрестностях Вероны, и всей своей статью напоминал о своей принадлежности к числу победителей, а не побежденных.

Омоложивающая сила метафоры возвращает нам образ[35]ованного старика Брунетто Латини в виде юноши – победителя на спортивном пробеге в Вероне».

Итак, мы пришли к тому, что мышление может рассматриваться как действие. Но таким же образом могут рассматриваться и другие психические процессы: есть сенсорные, перцептивные, мнемические действия; есть действия манипулятивные, предметные, исполнительные; есть действия социальные, коммуникативные, речевые и т. д. Какова же общая структура действия как такового и мыслительного в частности? Дж. Верч в книге «Мышление как действие» (1998) опирается на интересный драматический подход к анализу человеческого действия и его мотивов, развитый К. Бурке. Пентада Бурке включает: Акт, Сцену, Агента, Средства и, наконец, Цель.

Акт (действие) характеризует, что произошло в действии, случилось ли это в мысли или на деле. Сцена это фон, контекст Акта, ситуация, в которой развивался и протекал Акт. Агент (деятель) характеризует особенности действующего лица. Средства (медиаторы-посредники) характеризуют опосредствующие действия, инструменты, культурные орудия и, видимо, функциональные органы индивида в том числе. Цель характеризует, для чего или ради чего совершился Акт.

Между всеми членами пентады имеются противоречия и напряжения, которые, в конце концов порождают действие, приводящее к их разрешению. Дж. Верч справедливо замечает, что простота пентады Бурке весьма обманчива, хотя все ее члены эквивалентны обычным учебным вопросам: какой? Где? Кто? Как? Почему? На эти вопросы учат отвечать школьников.

Действие (акт) может иметь внешнюю или внутреннюю форму, может осуществляться коллективно, как малой, так и большой группой или индивидуально. Разнообразие средств действия с трудом поддается воображению, не говоря уже об их исчислении. Это же можно сказать о культурных и социальных контекстах осуществления действий и их целях. И, тем не менее, когда речь идет об анализе и исследовании психического акта, каким бы он ни был перцептивным, умственным, аффективным, полезно учитывать всю пентаду Бурке.

Дж. Верч центром и единицей анализа мышления, рассматриваемого как действие, берет опосредствованное действие, ссылаясь при этом на традиции его изучения, имеющиеся в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Опосредствованное действие – это действие индивида, вооруженного культурными орудиями, средствами или медиаторами (*meditational means*). Действие находится как бы в середине между индивидом и сфабрированными, по словам А. Бергсона, орудиями. Медиаторы могут рассматриваться и как языки мышления. Подобная их интерпретация должна быть предметом специального разговора. Пока же ограничимся изложением общих свойств опосредствованного действия, которые удачно систематизировал Дж. Верч.

Первое свойство характеризует отношения агента и медиатора. Между ними устанавливается неспадающее напряжение. Можно было бы сказать даже сильнее. Человек, сливаясь с медиатором, образует новый функциональный орган, новое сочетание сил, способное осуществить определенное достижение. Примеры напрашиваются сами собой: д'Артаньян и его шпага, М. Ростропович и его виолончель. Это же относится и к ментальным орудиям медиаторам, например к языку. Не так легко ответить на вопрос: «Язык орудие человека или человек орудие языка?» Мы убеждены, что без А. С. Пушкина русский язык был бы другим. Поэтому И. Бродский говорил, что убийство поэта это антропологическое преступление – преступление против языка.

Второе свойство опосредствованного действия характеризует материальность медиаторов. Это положение можно принять с некоторой оговоркой. Несомненно, не только технические орудия, но и ментальные – такие как язык, знак, символ, образ, схема, карта, модель и т. п., имеют внешнюю вполне материальную форму. П. А. Флоренский заметил: слово – это не воздушное ничто. Ему вторит И. Бродский: воздух вещь языка. Но орудия имеют также назначение и значение, которые трудно назвать материальными. И. Бродский продолжает:

Небосвод –
хор гласных и согласных молекул,
в просторечии душ.

П. А. Флоренский говорил, что символ это и вещь, и идея. Собственно, их усвоение состоит в том, что они как бы прорастают в человека или человек погружается во внутреннюю форму, например, слова или символа. В психологии такой процесс часто обозначается как интериоризация внешних, культурных средств деятельности и превращение их во внутренние, или, вернее сказать, в собственные, средства деятельности.

Третье свойство множественность целей опосредствованного действия. Выше шла речь об избыточности мышления, которое, конечно, относится к классу опосредствованных действий. Любое из них может достигать не только предметного результата, отвечающего его прямой цели, но и других результатов, о которых агент может не подозревать или которые обнаружит позже. Это могут быть результаты мнемические (непроизвольное запоминание), познавательные (более глубокое понимание), эстетические (воспитание вкуса) и т. д. Возможны дополнительные цели и ожидания, например самоутверждение, получение одобрения, похвалы. Различные цели могут взаимодействовать одна с другой, интерферировать, сталкиваться в конфликте и т. д. Множественность целей затрудняет анализ и интерпретацию опосредствованного действия и его мотивации.

Четвертое свойство опосредствованного действия состоит в том, что оно может протекать по нескольким траекториям и, соответственно, идти по одному или нескольким путям развития. Это определяется тем, какие цели достигаются с помощью одного и того же действия, и тем, в какие более широкие структуры деятельности оно может входить.

Пятое свойство заключается в том, что орудие, опосредствующее то или иное действие, с одной стороны, ограничивает степени его свободы, стесняет его, а с другой способствует ему, облегчает его выполнение. Многое здесь определяется качеством орудия и уровнем овладения им или степенью присвоения орудия.

Шестое свойство означает, что вовлечение новых орудий медиаторов трансформирует опосредствованное действие. Важность понимания того, как новые культурные орудия трансформируют опосредствованное действие, была совершенно очевидной для Л. С. Выготского. Он был убежден в том, что психологическое орудие (например, знак), будучи включено в процесс поведения, изменяет весь поток и структуру психических функций. Оно делает это,

детерминируя или задавая структуру нового инструментального акта. Это происходит подобно тому, как техническое орудие изменяет процесс натуральной адаптации, определяя форму трудовых операций. Здесь возникает проблема совместимости и взаимной адаптации агента и орудия (человека и машины). Не каждый человек способен прыгать с шестом или ходить по канату. Равным образом далеко не всякий способен перемножить три трехзначных числа, особенно если они написаны римскими цифрами. В средние века человеку, способному это сделать, давали ученую степень доктора наук. Видимо, эту степень скоро будут давать за перемножение (без калькулятора) арабских цифр. Со стороны агента возможно и активное сопротивление использованию тех или иных культурных орудий.

Согласно седьмому утверждению, взаимоотношение между агентом и медиатором можно характеризовать как овладение. Последнее понятие может быть распространено не только на чужое культурное орудие или внешнее средство деятельности. Овладеть можно и собственными органами или состояниями и построить на их основе новые функциональные органы.

В соответствии с восьмым утверждением взаимоотношение между агентом и медиатором можно охарактеризовать и как присвоение. Конечно, различия между овладением и присвоением весьма относительны, но важные оттенки между этими явлениями имеются. М. М. Бахтин рассматривал такую последовательность в присвоении слова: чужое, чужое-свое, свое-чужое, свое. Это же относится к знаниям, к приемам умственной деятельности, к символам, к порожденным образам и ко многому другому, а в конечном счете и к культуре в целом, которая становится своей культурой. Одной из характеристик индивидуальности, согласно М. М. Бахтину, является свое слово в культуре. Именно свое, а не чужое! Правда, необходима повышенная чуткость, чтобы его услышать.

Согласно девятому утверждению, медиаторы полезно рассматривать исторически. Они могут создаваться для одних целей, а использоваться для других, в том числе для манипулирования сознанием, поведением. Такова судьба многих символов, мифов, утопий. Для России, например, характерно «из вечных истин строить казематы» (М. Волошин).

Наконец, последнее, десятое утверждение, вытекающее из предыдущего: медиаторы тесно связаны с властью и авторитетом. Это вполне естественно, так как все медиаторы по своему происхождению связаны с персоной. По логике бл. Августина Главным Медиатором между Богом и людьми является Иисус Христос. Он Медиатор-Персона или Персональный Медиатор. Но Христос одновременно и Слово, и Знак, посланный людям Богом, и Смысл, и Символ веры, и Миф, и Лик (Образ), и Богочеловек. Поэтому все медиаторы или культурные орудия, будучи материальными, несут на себе не только идеальные, но и человеческие черты. Иное дело, что в результате манипулирования медиаторами (и людьми) они могут утратить эти черты и стать бесчеловечными. Но, это уже социологический аспект культурно-исторической психологии.

Продолжая логику Августина, можно сказать, что родители являются персональными посредниками между детьми и миром, в том числе и миром языка. Педагоги тоже являются персональными медиаторами между своими питомцами и миром, в том числе и миром знания, миром науки. И от тех, и от других существенно зависит сохранение и умножение человеческой составляющей культурных орудий и средств деятельности.

Рассмотренные свойства опосредствованного (оно же и опосредствующее) действия, осуществляемого в рамках драматической пентады Бурке, имеют самое прямое отношение к мышлению, которое является и опосредствованным, и опосредствующим действием. Конечно, читателя может смутить контекстуальная и орудийная сложность функционирования мышления. Проще смотреть на него как на

божий дар, божественную способность души, инстинкт гения, свободное явление. Все это, действительно, присутствует в мышлении, поэтому оно кажется чудесной способностью. Проницательный А. В. Запорожец писал: «Первое, что мы должны указать при определении психического процесса мышления, что мышление не есть способность, или, вернее, что способность к мышлению не есть мышление. Мышление это деятельность, в которой субъект выходит за пределы, за границы собственного сознания, о которой он относится определенным образом к объекту, воздействует на объект и испытывает сопротивление этого объекта. Мышление требует нового опыта, а не кодировки старого. "Обобщенное отражение" восприятия ничего, кроме гальтоновской фотографии, дать не может»[36]. Увидеть за, . . . , эквивалентно отнести к. . . , сделать нечто. Не просто отнести к действительности, но и отнести в действительности, совершить нечто. Значит, мышление – это прежде всего труд, работа, предметная деятельность, действие со всеми вытекающими из этой прозы последствиями. Оно отягчается насущными целями, удобными или не очень удобными средствами, контекстом или социальными и предметными обстоятельствами, стереотипами, когнитивным стилем, функциональным состоянием агента и многим, многим другим. Все это ограничивает степени свободы мышления, делает его ответственным за достигнутые результаты. Представленная выше деятельностная проекция мышления отличается от его логической проекции (анализ, синтез, обобщение и т. п.). Она отличается и от проекции мышления, имеющейся в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, и теории формирования содержательных обобщений В. В. Давыдова, хотя в каком-то смысле может рассматриваться как их расширение и развитие, равно как и восполнение того, чем они пренебрегли.

Однако необходимо отчетливо осознавать, что сама по себе деятельностная проекция мышления, положение о том, что мышление это опосредствованное и опосредствующее действие, еще не есть разгадка чуда мышления, раскрытие его тайны. Это, скорее, один из возможных подходов к тайне и чуду мышления. Смысл, значение, структура и опосредствованного, и опосредствующего действия все еще представляют собой вызов для культурно-исторической психологии и психологии мышления[37]. Пока же можно сказать, что все перечисленные медиаторы, начиная от технических орудий и кончая всем набором ментальных (и этических), входят в структуру опосредствованного действия, становятся неотъемлемой его частью, до известной степени определяют развитие мышления, его направленность и продуктивность. В то же время нужно отчетливо сознавать, что само по себе наличие медиаторов не приводит автоматически к продуктивному мышлению. К. Дункер писал: «Даже при наличии огромного склада орудий не возникает сама собой способность в случае борьбы поразить врага в наиболее уязвимое место. Более того, мы еще увидим, что мышление является борьбой, в которой куется его собственное оружие»[38]. По выражению П. А. Флоренского, куется «орган разума», строится «функциональный орган индивида», который, в соответствии с логикой А. А. Ухтомского, может считаться «строительным материалом» и одновременно единицей развития духовного организма, познание анатомии и физиологии было главной целью жизни ученого. Равным образом для Л. С. Выготского понятие «психологическая функциональная система», в том числе, разумеется, и мышление, было единицей развития (и анализа) «душевного организма, обладающего деятельностями»[39].

Как бы ни рассматривать мышление, в качестве функционального органа-новообразования или функциональной системы-новообразования, главное состоит в том, что такие органы или системы представляют собой деятельности и действия. Последние не могут осуществляться в безвоздушном пространстве и без

соответствующего «духовного оборудования». Для их изучения рассмотренная пентада К. Бурке может считаться избыточной, а может и недостаточной, поскольку учет всех обстоятельств возникновения и развития опосредствованного и опосредствующего действий невозможен. Определим минимально необходимые условия для возникновения такого действия. Во-первых, должна быть интерпсихическая ситуация, ситуация взаимодействия ребенка и взрослого, ситуация «совокупной деятельности» (термин Д. Б. Эльконина). Во-вторых, эта деятельность должна включать предметы и соответствующие орудия-средства. Это обеспечивает человеческую среду развития, в строгом смысле – развития еще не деятельности, а преддеятельности. Последняя (помимо ее непосредственного предмета) оказывается троякоопосредствованной: взрослым – персональным медиатором, знаком (в широком смысле – семиотическим медиатором) и орудием (техническим медиатором). Эта «святая троица» составляет фундамент исходной генетической единицы развития любого опосредствованного действия, будь оно внешним или внутренним, предметным или умственным. Независимо от формы такое действие будет обладать модусом предметности и идеальности одновременно[40]. Обратим внимание на то, что эта же «святая троица» составляет и фундамент учебного действия, что вполне естественно. Каковы бы ни были взаимоотношения между обучением и развитием, они строятся на одном фундаменте. Надеюсь, читатель понимает разницу между фундаментом, на котором строится тот или иной акт-событие, будь то событие знания, понимания, развития, мысли, и самим актом. Последний должен еще быть раскрыт и специфицирован.

Впоследствии на этом же фундаменте возникают разнообразные формы совместной, коллективно-распределенной и индивидуальной деятельностей. Последняя и по происхождению, и по существу продолжает нести на себе следы диалога, понимаемого в самом широком смысле этого слова.

Рассказ о мышлении как деятельности и действии будет неполным, без освещения проблематики мыследеятельности, которая на протяжении многих лет развивалась Г. П. Щедровицким и продолжает развиваться П. Г. Щедровицким. Сделаем шаг назад к психологической теории деятельности. Один из ее создателей А. Н. Леонтьев прекрасно понимал, что «введение так называемой категории деятельности в психологию ставит много вопросов, в том числе и дискуссионных, что психологическому исследованию деятельности положено лишь начало, и оно по необходимости отвлекается от некоторых психологических реалий»[41].

А когда перестали отвлекаться от таких реалий, то вдруг оказалось, что собственно психологическое содержание (момент, компонент) деятельности представляет собой проблему, имеющую разные варианты решения даже у участников одной научной школы. Причина этого состоит в том, что психологическое содержание деятельности не извлекалось из нее, а вводилось в нее искусственно. Например, к деятельности добавлялись мотивы (А. Н. Леонтьев), потребности (В. В. Давыдов), и таким образом она «психологизировалась». П. Я. Гальперин добавлял к деятельности мышление и получал осмысленную деятельность; С. Л. Рубинштейн добавлял сознание и получал сознательную деятельность, или единство сознания и деятельности. Г. П. Щедровицкий, добавив мысль и мышление, получил мыследеятельность.

Как это ни печально, но представителям психологической теории деятельности нужно согласиться с пессимистическим заключением Г. П. Щедровицкого: «. . . сами выражения "деятельность", "действие", если оставить в стороне определение их через схемы воспроизводства, выступают как выражения сильных идеализации, чрезмерных редукций и упрощений, которым в реальной жизни могут соответствовать только крайне редкие искусственно созданные и экзотические случаи»[42]. Относительно деятельности автор прав, а что касается действия, то

такое заключение принципиально неверно. Стратегия изучения действия была совершенно иной. Его когнитивные, оценочные, рефлексивные, мотивационно-потребностные и аффективные компоненты выявлялись в нем самом, извлекались из него, а не вводились извне. Это общеизвестно!

Категория деятельности была, действительно, упрощена и рационализирована в диалектическом материализме, потому она и стала объяснительным принципом всей психики в психологической теории деятельности. Именно в таком рационализированном виде принял ее и Г. П. Щедровицкий, с чем связан его «проектировочный» пафос. На самом деле исследования деятельности вовсе не проще, чем исследование мышления. На это обращал внимание П. А. Флоренский: «... деятельность по самому существу ее для рационализма непостижима, ибо деятельность есть творчество, т. е. прибавление к данности того, что еще не есть данность, и, следовательно, «преодоление закона тождества»[43]. Сам Г. П. Щедровицкий не от хорошей жизни ввел понятие «мыследеятельность». Его не удовлетворяла им же разделявшаяся бедность психологической интерпретации понятия «деятельность»: «В реальном мире общественной жизни деятельность и действие могут существовать только вместе с мышлением и коммуникацией (хорошо бы так было на самом деле. В. З.). Отсюда и выражение «мыследеятельность», которое больше соответствует реальности и поэтому должно вытеснить и заменить выражение «деятельность» как при исследованиях, так и в практической организации»[44].

Понятие «мыследеятельность» конечно, довольно искусственно, но вполне адекватно для ситуаций, которые оно обозначает. В нем фиксируются ситуации, когда мышление включено в контекст практической деятельности, когда необходимо организовать коллективную, комплексированную работу, в том числе и учебную деятельность. Мыследеятельность это полезный инструмент организации коллективного надпрофессионального и надпредметного мышления. Сложность такой организации трудно преувеличить. Думаю, что, когда такая деятельность действительно станет осмысленной и привычной, приставка «мысле» отпадет сама собой. Едва ли такая судьба постигнет понятие «мыследействие», используемое философами, педагогами и психологами.

4. Теоретическое мышление: корни, вертикаль, идеальное бытие

В теории развивающего обучения (в последние годы В. В. Давыдов предпочитал говорить – образования) имеются три тесно связанных между собой центра: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия. Только при наличии всех трех можно говорить о развивающем обучении именно в смысле Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Это не просто понять, но еще труднее реализовать в школьном преподавании. Самый сложный пункт, которому В. В. Давыдов придавал решающее значение и уделял наибольшее внимание, – это соотношение эмпирического и теоретического мышления. Понимание этого соотношения требует определенной философско-методологической культуры. Там, где она отсутствует или недостаточна, раздаются вполне обывательские упреки вроде того, что как это возможно в младших классах готовить теоретиков. Прибегну к неожиданной (может быть, и для Д. Б. Эльконина с В. В. Давыдовым) аргументации, что здесь дело не в возрасте. Вчитаемся в воспоминания П. А. Флоренского о своем детстве: «На Аджарском шоссе я с детства приучился видеть землю не только с поверхности, а и в разрезе, даже преимущественно в разрезе, и потому на самое время смотрел сбоку. Тут дело совсем не в отвлеченных понятиях, и до всего указываемого мною чрезвычайно легко подойти, руководствуясь рассуждениями. А дело здесь в всосавшихся спервоначала и по-своему сложивших всю мысль привычках ума: известные понятия, вообще представляющиеся отвлеченно возможными, сделались

во мне приемами мышления, и мои позднейшие религиозно-философские убеждения вышли не из философских книг, которых я, за редкими исключениями, читал всегда мало и притом неохотно, а из детских наблюдений и, может быть, более всего – из характера привычного мне пейзажа. . . В строении моего восприятия план представляется внутренне далеким, а поперечный разрез – близким; единовременность говорит и склонна распасться на отдельные группы предметов, последовательно обозреваемые, тогда как последовательность – это мой способ мышления, причем она воспринимается как единовременная. Четвертая координата – времени – стала настолько живой, что время утратило свой характер дурной бесконечности, сделалось уютным и замкнутым, приблизилось к вечности. Я привык видеть корни вещей. Эта привычка зрения потом проросла все мышление и определила основной характер его – стремление двигаться по вертикали и малую заинтересованность в горизонтали». [1] Подобный тип мышления можно обозначить как разумный, хронотопический, отличающийся от обыденного и от рассудочного. «Единовременная последовательность» – это не «от сих до сих» и не «почему сие есть в-пятых?». Весьма существенно, что он порожден вниманием и любовью к природе.

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

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

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

Старательно мы наблюдаем свет.
Старательно людей мы наблюдаем
И чудеса постигнуть успеваем,
Какой же плод науки долгих лет?

Что, наконец, подсмотрят очи зорко?
Что, наконец, поймет надменный ум
На высоте всех опытов и дум?
Что? Точный смысл народной поговорки.

Г. Г. Шпет, комментируя эти строки, удивился по поводу того, что эта мысль облечена в пессимистическое выражение: «Как будто здесь не указано на постижение величайшего из уповаемых чудес! И это ли не надменность ума – считать такой результат не стоящим наблюдения зорких очей, опытов и дум? Какой скорбный пример разлагающего влияния иудейско-христианских притязаний на постижение непостижимого – хотя пример и случайный из массы таких примеров»^[2]. Мне, правда, кажется, что приведенные строки Е. Баратынского можно прочесть оптимистичнее. Понимая смысл народной поговорки, ум перестает быть надменным, становится реалистическим, предметным, живым.

Иосиф Бродский изящно объяснил, зачем предметность:

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

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

Известно, что в рамках логически гомогенного рассуждения эти разрывы непреодолимы, и тем не менее прямые и обратные переходы от одного члена к другому во всех перечисленных парах происходят. П. А. Флоренский, рассматривая пару: вещь (инструмент) – идея, писал, что переходы одного в другое возможны лишь опосредованно, через сакральный символ, который есть одновременно и вещь, и идея, например крест, икона и т. п. Близка к этому логика В. В. Давыдова: «Материальное становится идеальным, а идеальное – реальным лишь в постоянно воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь – действие – слово – действие – вещь. В этих постоянных переходах внутри человеческой деятельности только и существует идеальный образ вещи. Идеальное – это бытие внешней вещи в фазе ее становления в деятельности субъекта в виде ее потребности и внутреннего образа. Поэтому идеальное бытие вещи отличается от ее реального бытия, как и от тех телесно-вещественных форм мозга и языка, посредством которых оно существует внутри субъекта»^[3]. И далее В. В. Давыдов приводит важнейшее положение Э. В. Ильенкова: «Идеальность есть. . . форма вещи, а именно в «человеке»: в форме его активной деятельности. . . » У В. В. Давыдова слово оказывается в обрамлении действия, что справедливо и для символа в логике Флоренского. Не забудем и о том, что символ и слово не только могут, но и должны рассматриваться как действия, которые они содержат иногда в явной, а чаще в скрытой, во внутренней форме. Например, символ распятия содержит в своей внешней форме образ самого Христа, а в своей внутренней форме – действия распинающих, страдания распятого и восторг толпы: «Распни его!» Внутренняя форма символа бесконечна. Христианскому искусству не хватило 2000 лет, чтобы полностью исчерпать и выразить внутреннюю форму символа распятия.

Мне важно подчеркнуть наличие прямых и обратных актов, или событий, перехода от реального к идеальному бытию вещи, которые начал изучать В. В. Давыдов и продолжает изучать Б. Д. Эльконин, называющий их актами, событиями

опосредствования. Акт опосредствования в связи с разумом обсуждал и Дж. Верч[4]. Замечу, что акт опосредствования заслуживает более тщательного анализа, чем это было в культурно-исторической психологии. Именно в нем скрыта природа идеального. Перефразируя Л. С. Выготского, можно сказать: кто раскроет механизм одного акта опосредствования, тот поймет всю психологию (Выготский говорил о механизме одной реакции).

Приведу еще одно важное разъяснение В. В. Давыдова: «Непосредственно идеальное проявляется через «тело» слова, которое, оставаясь самим собой, в то же время оказывается «идеальным бытием» другого тела, его значением. Значение «тела» слова – это представитель другого тела, создаваемого человеком благодаря наличию у него соответствующей способности или умения. Когда человек оперирует со словом, а не создает предмет, опираясь на слово, то он действует не в идеальном, а лишь в словесном плане»[5].

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

Присмотримся к тому, как он понимал различие идеальной и словесной форм: «Это обстоятельство было продемонстрировано нами на материале экспериментального исследования, направленного на изучение закономерностей формирования математического действия сложения чисел у детей дошкольного возраста. Было показано, что с «идеальным бытием» словесно заданных чисел-слагаемых соотносится особая форма идеального действия сложения, связанная со своеобразным («сквозным») движением руки ребенка вдоль предполагаемого ряда предметов, которые создают требуемое слагаемое. Без такого движения (и следовательно, без создания слагаемого в идеальном плане) ребенок оперировал не с числом-слагаемым, а со словом-числительным»[6]. Я привожу размышления В. В. Давыдова и Э. В. Ильенкова об идеальном бытии вещи, поскольку они помогают понять связь, существующую между культурно-исторической психологией в варианте Л. С. Выготского (в том числе его представлениями об идеальных культурных формах), и психологической теорией деятельности в варианте А. Н. Леонтьева. Согласно Ильенкову, «идеальность» есть не что иное, как аспект культуры, ее измерение, определенность, свойство. В контексте психологической теории деятельности было выполнено немало исследований, где изучалось превращение самой деятельности человека в особый предмет, с которым он может действовать, не изменяя до поры до времени реального предмета. Этим особым предметом становится идеальный образ предмета и идеальный план самой деятельности с идеальным, а потом и с реальным предметом. Смысл учебной деятельности как раз и состоит в том, чтобы научиться действовать с идеальным предметом: «семь раз отмерь, один раз отрежь».

2. Живое слово-понятие

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

Когда слово утрачивает внутреннюю форму, оно становится полым, мертвым и

«дурно пахнет». Когда ее утрачивает символ, он перестает быть животворящим и становится мертвящим. Оппозиция «слово – звук (пустой) или знак-сигнал и слово – мир» фундаментальна и принципиальна, хотя и стара, как тот же мир. Она определяет пути развития не только антропологии, психологии (в том числе культурно-исторической), но и всего гуманитарного знания[7].

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

«Живость», на мой взгляд, характеризует содержательное обобщение и слово-понятие, являющиеся живыми органами индивида: «В своем значении понятие конкретно, когда речь идет о конкретном, абстрактно, когда – об абстрактном, обще, общно, частно, единично, – все в зависимости от того, о чем идет речь. Нужно умертвить все, чтобы понятие было мертвым. Но, пожалуй, тогда будет еще «скучнее», потому что тогда и понятий не будет. Понятие в своем семасиологическом качестве уже по существу не может быть характеризовано как «статическое» или как «отрезок». Напротив, оно принципиально динамично, как динамично значение его. Понятие здесь не «отрезок», а живой орган. Понятие понимаемое живет и движется. Любая словесная частица понимается только в связи с другими и с большим целым; это целое понимается опять в новом целом, которого оно – часть: слово, предложение, период, разговор, книга, вся речь, – здесь нет остановок для без конца углубляющегося понимания. В каждом понятии, таким образом, *implicite* – все связи и отношения того, что есть»[8].

Поразительно сходство в трактовке функций понятия у Г. Г. Шпета и Х. Ортеги. Последний пишет, что «любое понятие есть в буквальном смысле орган, посредством которого мы завоевываем вещи. Только видение посредством понятий можно считать совершенным видением, ибо ощущение дает нам лишь распыленную, растекшуюся материю любого объекта, предоставляет нам впечатление о вещах, а не сами вещи»[9]. Здесь замечательно то, что понятие выступает не только как прием мышления, но и как прием видения, прием выделения объекта из фона, как сказали бы гештальт-психологи.

Психологам пора бы прочертить линию от представлений А. А. Ухтомского и Н. А. Бернштейна о функциональных органах – новообразованиях, к числу которых относятся живое движение, предметное действие, интегральный образ мира, даже личность, к идеям новообразований у Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и В. В. Давыдова. Последние к числу новообразований относили обобщения, понятия, знания. Новообразование, понимаемое как функциональный орган, есть временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение (А. А. Ухтомский). Если распространить это определение и на понятие, то его можно будет рассматривать не только как ментальное образование, но и как энергичное. Когда понятие утрачивает энергичные черты, оно становится мертвым, перестает быть «живым органом индивида». Андрей Белый предупреждал: «Догмат, понятия – это очки. От живого дыхания настоящего эти очки запотевают, и в ясных понятиях мы ничего не видим»[10]. Об этом же короче и еще более выразительно сказал В. Хлебников:

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

Это не значит, что нужно бороться с понятиями. Например, Шлет не боролся с ними, он был за живые понятия и возражал против того, что описания могут якобы заменить логические операции с помощью строгих понятий: «Может быть, под «описанием» понимают просто образную фигуральную речь, но что мы выигрываем от такой подмены логики стилистикой? Воображают, что образная речь «богаче» логической. Но в каком отношении? Образов в ней, разумеется, больше, но ведь нам важно значение, смысл, а чтобы его извлечь, нужно «перевести» образы в понятия»[\[11\]](#). Шлет, вообще, с некоторым сомнением относился к образам, хотя его собственная речь ими изобилует. Тем не менее приведенные размышления Шлета заслуживают самого пристального внимания со стороны педагогов. Педагогика мечется между наглядностью, описаниями и понятиями, логикой. При этом наглядность слишком часто оказывается лишь «впечатлением» и таковым остается. В этом между должно найти свое место «живое слово-понятие». Мимо этого прекрасного образа прошли теория формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и теория эмпирического и теоретического обобщения В. В. Давыдова.

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

В конечном счете его назначение и сущность исчерпываются тем, чтобы быть не какой-то новой вещью, а органом или аппаратом для овладения вещами»[\[12\]](#). Добавим: не только вещами, но также значениями и новыми смыслами.

Продолжу «перекличку голосов» Ортеги и Шлета: «Понимание, втягивая в сферу разума самые вещи, тем самым втягивает и присущее им чувственное содержание. Оптические и логические – формально-рассудочные – схемы оживают под дыханием разума и расцветают, становясь вновь осязательно-доступными нашему опыту, переживанию, после того как рассудок на время удалил от нас это чувственное многообразие под предлогом внести порядок в этот хаос. . . Величайшая углубленность интуиции разума не в том, что они якобы доставляют нас в «новый» запредельный мир, а в том, что, проникнув через все нагромождения онтических, логических, чувственных и не-чувственных форм, они прямо ставят нас перед самой реальной действительностью»[\[13\]](#). Вот и «противоядие» от запотевания понятий-очков, о котором писал А. Белый. Дыхание настоящего встречается с дыханием разума. Значит, понятие – это орудие, орган, прием, энергия познания или заблуждения, хватка ума, а рождение понятия – это схватки ума, взрыв, инсайт, радость.

Хочу обратить внимание читателя на язык, которым в начале XX в. писали поэты и ученые, правда имевшие непосредственное отношение к эстетике. Это был удивительный семантический ландшафт, общее напряженное поле мысли. Мне даже кажется, что Шлет и Ортега были знакомы. Оба накануне Первой мировой войны довольно длительное время провели в Германии. А может быть, они были знакомы с трудами романтического философа Ф. Шлегеля, писавшего, что «истинными понятиями, ведущими к знанию, могут быть названы только живые понятия, поскольку только жизнь представляет собой единство и полноту. . . Каждое понятие должно быть расчлененным, органическим и живым, генетическим. . . Оно должно охватить возникновение, развитие и вершину становления каждого предмета»[\[14\]](#), т. е. те же корни и вертикаль, кроме того, вершину ставшего. Другими словами, живое понятие открывает путь к анализу строения того или иного предмета, явления, а если речь идет о живом – его функциональной структуры.

Ссылки на генезис без анализа структуры высшей, или ставшей, формы не убедительны, отмечал Г. Г. Шлет. И тем не менее генетическая связь живого слова-понятия с предметным идеальным действием приводит к тому, что понятие, будучи брошено на поле действия, оказывается на ногах. Такое требование к науке в целом выдвигал А. Бергсон.

В чем же живость и «живая душа» живого понятия или живого слова-понятия? «Понятие, как результат, в своей концептивной форме только потому и определяется свободно от противоречия, что оно момент, покой, но противоречие в нем есть, заключено в нем имплицитно, как его потенциальная энергия»[15]. Вот и еще один аргумент в пользу рассмотрения живого слова-понятия как функционального энергетического органа индивида. Покой – это накопленная энергия, момент перехода к новому движению. Поэтому-то работа с понятиями требует полного напряжения сил сознания, понимания, творчества, с помощью которых только и возможна экспликация его виртуальных свойств.

3. Абстрактное, конкретное, практика?

В советское время марксистские «практики-практиканты» (как, недооценив их, полупрезрительно называл Г. Г. Шпет) постарались истребить такой стиль и тип мышления. Вместо него мы получили магические заклинания: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него (сразу, без «восхождения от абстрактного к конкретному». – В. Зинченко) к практике». Добавлю: к ужасной марксистско-ленинской практике, содрогнувшей весь мир. Может быть, в таких заклинаниях и скрыта глубокая философия, но психология в них просматривается с трудом. Г. Г. Шпет подчеркивал, что само противопоставление абстрактного и конкретного не является безусловным. В абстрактном всегда есть остаток конкретного, т. е. того, от чего мы отвлекаемся, и этот «остаток» едва ли может быть исчерпан до такой степени, чтобы можно было дойти до нуля. «Скорее можно допустить своего рода неуничтожимый «корень» конкретности, от которого зависит и вообще определение предметности, в качестве конкретной. Нетрудно видеть, что он должен быть связан с присущей конкретному мотивацией и приводит нас к вопросу о «действительности» предмета»[16]. Обращу внимание читателя на то, что неуничтожимость «корня» конкретности Шлет связывает с предметностью слова (и мысли), с тем, что слово несет в себе предметный смысл и чистый предметный остов, которые скрываются за оболочкой слов и логических выражений. Именно благодаря наличию во внутренней форме слова предметного остова абстракция действительности всегда остается «частью» действительности или является просто фикцией[17].

Для марксистов-ленинцев никаких запретов, в том числе и логико-философских, не существовало. Они умудрялись уничтожать даже неуничтожимое конкретное. Нельзя было даже говорить об извлечении из абстрактного «корня» конкретности, а только об уничтожении его. Потеря конкретного в абстрактном и потеря предметного в мышлении эквивалентны потере разума. Потерявший разум, к несчастью, сохраняет рассудок. Оставшись один на один с абстрактными схемами, такой персонаж формально оперирует с ними посредством рассудка. О последствиях говорить излишне. По точному замечанию Ф. М. Достоевского, нежить – это существо рассудочное. Формальная логика «не дает выйти из плоскости рассудочного мышления, проникнуть в глубину, в интимное предмета через уразумевание этой интимности»[18].

Э. В. Ильенков пронизательно говорил о необходимости противовеса формализму, возомнившему себя раньше времени «реальностью», о необходимости четко определять права формализма, вытекающие из его реальных возможностей, и очерчивать те сферы, которые формализму реально не подвластны. Он предпочитал, чтобы реальность конституировалась сама, как знает, ибо стихия тоже

содержит в себе свой «разум» – и иногда более разумный, чем формальный[19]. Например, разумной стихии нашего терпеливого образования удастся, правда с трудом, преодолеть бесконечные реформы и доктрины образования. Школу спасает от них ее здоровый консерватизм. Э. В. Ильенков не без влияния В. В. Давыдова и А. И. Мещерякова, работавшего со слепоглухими, неоднократно обращался к проблематике образования, заботился о том, чтобы школа действительно учила мыслить, учила фантазии и продуктивному воображению.

Психологи тратили немалые усилия чтобы проникнуть в заключенный в абстрактных схемах смысл, одушевить его. Удавалось это далеко не всем. Сказывалось гипнотическое влияние марксистских гносеологических постулатов и формул. Они служили оправданием исторической неизбежности отрыва теоретического мышления от практической деятельности, связываемого с возникновением разделения труда. В то же время их возможное слияние относилось в неопределенное коммунистическое далеко, в котором, по словам Маркса, не нужны будут никакие «сложные фокусы рефлексии»[20]. Отсутствие простых ли, сложных ли фокусов рефлексии вкупе с уничтожением в абстрактном «корня» конкретности и предметного смысла есть отчетливый признак патологии мышления. С этой точки зрения непростительным для психолога звучит утверждение: «Теоретическое мышление отдельного человека не нуждается даже в отправной предметно-чувственной основе, которая может быть представлена в его голове в отраженной идеальной форме – в виде знаний и абстрактных понятий»[21]. Делаемые автором оговорки по поводу практики как основы и критерия истинности результатов теоретического мышления обесцениваются тем, что этот, с позволения сказать, критерий может стать действительным спустя многие десятилетия и даже столетия: «Пока солнце взойдет, роса очи выест».

Между прочим, показательна самооценка (рефлексия), данная Марксом собственному мышлению. В письме Кугельману он писал, что любые абстракции ему даются очень легко, но простейшая техническая реальность дается труднее, чем самому большому тупице. Понимая это, он должен был ограничиться написанием «Капитала» и не писать «Манифест». Почти столетняя практика «научного коммунизма» показала, что это было бы разумнее. Значит, абстрактное, теоретическое мышление не всегда благо. К нему желательно иметь голову на плечах. Это хорошо понимал Ф. М. Достоевский. Приведу характеристику Ставрогина – персонажа романа «Бесы», данную Леонидом Гроссманом: «Ставрогин – воплощение исключительной умственной мозговой силы. В нем интеллект поглощает все прочие духовные проявления, парализуя и обеспложивая всю его душевную жизнь. Мысль, доведенная до степени чудовищной силы, пожирающая все, что могло бы рядом с ней распуститься в духовном организме, какой-то феноменальный Рассудок – Ваал, в жертву которому принесена вся богатая область чувства, фантазии, лирических эмоций, – такова формула ставрогинской личности. . . Перед нами гений абстракта, исполин логических отвлечений, весь захваченный перспективами обширных, но бесплодных теорий»[22].

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

Благодаря помощи Э. В. Ильенкова В. В. Давыдову удавалось одушевлять абстрактные схемы. Я до сих пор не могу решить, «вычерпывал» ли он смысл из этих формул или «вчитывал» свой собственный. В. В. Давыдов умел формировать у школьников живые понятия, но не умел так ясно и красиво, как Шлегель, Ортега, Шпет, формулировать требования к ним, определять их. Он предпочитал академическую сухость, строгость и испытывал недоверие к романтической мысли.

Устная речь Давыдова была свободнее. Полностью раскрепощался он лишь в учительской аудитории. Порой учителям трудно было узнать любимого ими Василия Васильевича в ученых трудах В. В. Давыдова.

Поясню понимание марксистских формул Шпетом, хотя у меня нет никакой уверенности, что он знал об их существовании. Шпет различал рассудок и разум, но не был сторонником их резкого противопоставления, так как сама жизнь объединяет эти процессы в живом слове-понятии. Таким же образом в живом действенном символе объединяются вещь и идея. Подобный взгляд направлен против интуитивизма А. Бергсона, против экспансии интуиции на территорию разума, против его упрощения и обеднения. По мнению Шпета, реалии жизни, бытия сопротивляются этому. Именно в бытии, считает он, находит идеальное и свой источник, и свое продолжение. Это вытекает из культурного рассмотрения понятия «интеллект». Распространенные жалобы на формализм рассудочного познания и более или менее истерические призывы «преодолеть» его основываются на поверхностном знакомстве с традициями исследования интеллекта. По его мнению, с давних времен философы различали «высокую» и «низкую» формы интеллектуальной деятельности. Под «низкой» они понимали формально-рассудочную деятельность, а под «высокой» – собственно разумную, сближающуюся по механизмам с чувствами. Таким образом, в этих формах как бы противопоставлялись дискурсия и интуиция. Шпет уверен в том, что интуиция неотделима от дискурсии как в «высших», так и в «низших» формах интеллекта. А указанное противопоставление имеет видимость оправданного только тогда, когда на деле противопоставляется процесс постижения, познания и процесс логического изложения, доказательства, передачи познанного другим. Все это было бы, действительно, оправдано, если бы логическое не принималось за историческое. Не только принималось, но и выдавалось за историческое, а потом ломало и корежило историю. . .

Дискурсия, по Шпету, есть не что иное, «как та же интуиция, только рассматриваемая не в изолированной отдельности каждого акта, а в их связи, течении, беге. Истинно только то в указанном противопоставлении, что формализм рассудка имеет дело с данностью абстрактивною, тогда как умозрение разума существенно направляется на предметность конкретную» [23]. Хочу обратить внимание на удивительную чувствительность Шпета к языку: умозрение разума. В этом словосочетании подчеркнута способность разума к созданию картины мира, к оперированию образами, о которых речь будет ниже.

Предваряя дальнейшее, скажу, что вернее всего рассматривать рассудок и разум как взаимодополнительные приемы интеллекта. Безрассудный разум и неразумный рассудок одинаково ущербны. И вместе с тем между ними есть реальное противоречие, которое полезно держать в сознании. Слишком много разума не бывает, а головные рассудочные решения опасны. Не стану отождествлять и вместе с тем не могу не отметить близость трактовки рассудка и разума Г. Г. Шпетом и эмпирического и теоретического мышления В. В. Давыдовым, равно как и оценки формализма рассудка Э. В. Ильенковым. Они все шли к пониманию конкретного в мышлении и остерегались дурной практики. Можно спорить по поводу близости трактовок рассудка и эмпирического мышления, о чем будет разговор ниже, но то, что трактовка В. В. Давыдовым теоретического мышления постепенно приближаюсь к характеристикам разума, дававшимся Г. Г. Шпетом, несомненно. В. В. Давыдов шел от Гегеля и Маркса и их интерпретации Э. В. Ильенковым. Согласно Гегелю, «только конкретное истинно, абстрактное не есть истинное». В свою очередь, «конкретное есть единство различных определений, принципов. Для того чтобы последние достигли полного развития, чтобы они выступили определенно перед сознанием, они должны быть сначала установлены отдельно» [24]. Согласно Гегелю,

такое единство есть имманентный переход одного определения в другое, в котором обнаруживается, что эти определения рассудка односторонни и ограничены. Значит, путь к истине труден и долог, «конкретная истина не есть непосредственный результат познания; она представляет собой процесс установления и органического объединения различных сторон познаваемого объекта»[25]. На этом пути выполняют свои функции эмпирическое мышление, рассудок и его формально-логические схемы, теоретическое мышление, разум. Итогом этого пути может быть даже «усмотрение истины», ее созерцание. Опасно, когда они разъединяются. «Кто мыслит абстрактно? – Необразованный человек, а вовсе не просвещенный», – говорит Гегель. И он же утверждает, что «все заблуждения происходят от того, что мыслят и действуют согласно конечным определениям»[26].

4. Эмпирическое и теоретическое мышление, практический интеллект?

Получение и использование чувственных данных людьми, владеющими речью, В. В. Давыдов называет эмпирическим мышлением[27]. Следовательно, в эмпирическом мышлении соединяются живые впечатления с живым словом, что философы определяют как единство чувственного и рационального. Это не так мало, поскольку перед человеком в «рациональном виде может выражаться непосредственная внешняя сторона действительности, ее наличное бытие»[28]. Заметим пока, что, несмотря на опосредствованность эмпирического знания словом, В. В. Давыдов называет его непосредственным. Оно непосредственно и в том смысле, что дает лишь знание «внешности» бытия, правда, в его качественно-количественной определенности. В. В. Давыдов предупреждает, что существует общая проблема соотношения рассудка и эмпирического мышления, поскольку рассудок имеет, видимо, большее приложение, чем та область, которая обозначается эмпирическим мышлением. Но оно обладает основными чертами рассудочной деятельности и не выходит за ее пределы. Автор даже усиливает сказанное, называя эмпирическое мышление рассудочно-эмпирическим[29]. Здесь, мне кажется, В. В. Давыдов принижает значение эмпирического мышления, которое обладает свойствами предметности и, судя по даваемым ему характеристикам, подобно практическому интеллекту.

Я хочу лишь сказать, что эмпирическое и практическое мышление не лишены разумного содержания. Последнее присуще и действию. А. В. Запорожец усматривал разумное содержание в том, что ребенок начинает относиться к одному предмету через другой предмет, через другого человека, т. е. когда отношение ребенка к цели не прямое, а опосредствованное его отношением к другим людям, к другим предметам. Поэтому всякое интеллектуальное действие есть действие двухактное в том смысле, что одно действие служит целью для другого. Первое подготовительное действие (или операция) изменяет содержание деятельности, вводит новые стороны действительности в области активности субъекта, самим фактом своего возникновения создает у него новый орган, а следовательно, меняет и его самого, и его потребности. Замечу, что создание нового органа – это и есть развитие. И далее следует замечательная характеристика разумного (не рассудочного!) действия: «Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части – теоретическую и практическую: осмысление задачи и ее практическое решение. Важно отметить, что первоначально эта первая, теоретическая часть совершенно лишена того внутреннего, идеального характера, которого она достигнет впоследствии с помощью речи в рассуждении (я бы только не отрицал ее внешнего идеального характера. – В. З.). И цели ее предметны, и способы ее практические, она теоретическая лишь по содержанию. . . Итак, само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия. Но изменение мышления и его развитие происходят как раз на втором акте, ибо понятие, которое здесь возникло или которое было применено, привлечено

к решению задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменение»[30]. Б. М. Теплов, анализирувавший практический интеллект, также не отказывал ему в «теоретичности». В замечательной статье «Ум полководца» он пишет: «В жизни мыслят не только теоретики»[31]. Подобно А. В. Запорожцу, он отмечал, что работа теоретического ума сосредоточена преимущественно на первой части целостного пути познания, тогда как работа практического ума сосредоточена на второй части этого пути познания[32].

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

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

В. В. Давыдов разворачивает драму возникновения и развития теоретического мышления, которое, в отличие от эмпирического, дает знание не о единичном бытии, а об области взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему, дает знание внутренних, существенных зависимостей, которые непосредственно наблюдаться не могут, так как они не даны в наличном, ставшем, результирующем и расчлененном бытии[33]. «В теоретическом понятии, в отличие от эмпирического, не заключено нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживаются взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении»[34]. Именно эту целостность Давыдов называет конкретным, «единством многообразного». (Ср.: О. Мандельштам: «множественное единство организма», которое есть образец для живого понятия!) Важнейшее свойство теоретического мышления состоит в том, что оно опосредует созерцание данного во всей его конкретности и взаимосвязанности. Главным в приведенных высказываниях В. В. Давыдова является то, что теоретическое понятие – это система в ее становлении. Строго говоря, это уже и не система, не конечное определение, с которым связаны триумфы и беды рассудка. Понятие в его становлении – это живое, развивающееся понятие. Оно требует развертывания, интерпретации, конкретизации. Поэтому оно средство и цель развивающего обучения. Согласно Л. С. Выготскому, обучение делает один шаг, а развитие – два. Живое слово-понятие или живой образ-понятие (например, планетарная модель атома или двойная спираль генетического кода) имеют достаточное число степеней свободы, что позволяет сделать большее число шагов в их понимании и, соответственно, в

развитии мышления.

К характеристике теоретического мышления следует добавить кантовскую способность суждения, представляющую собой звено, опосредующее взаимоотношения рассудка и разума: «Если рассудок есть способность [давать] правила, а способность суждения – способность находить особенное, поскольку оно подходит под правило, то разум есть способность выводить особенное из общего и это особенное представлять по принципам и как нечто необходимое. Таким образом, разум можно определить как способность судить по основоположениям и (в практическом отношении) поступать по ним. Для каждого морального суждения. . . человек нуждается в разуме и не может полагаться на постановления и общепринятые обычаи»[35]. К сожалению, реальность слишком часто такова, что в разуме человек на «постановления и общепринятые обычаи» полагаться не может, а в поведении – должен. Отсюда наша вечная национальная проблема (или болезнь?) – «тайная свобода».

Если теоретическое мышление рассматривать вместе со способностью суждения, то оно приобретает черты поступающего мышления в смысле М. М. Бахтина. А от поступающего мышления один шаг к поступку, рождающему личность. Самостоятельность в мышлении – необходимое условие самостоятельного и ответственного действия. Разумеется, зависимость здесь взаимная. Ставшая личность, в свою очередь, взрывается поступком. Теория развивающего образования не чужда такому ходу мысли. Особое место в ней занимает рефлексия (рефлекс = и = Я), анализ которой я оставляю за пределами изложения. Читателя, интересующегося взаимоотношениями рассудка и разума и их отношением к рациональности, отсылаю к книге Н. С. Автономовой[36]. Он найдет там и замечательное (самокритичное?) высказывание К. Маркса о том, что «разум существовал всегда, только не всегда в разумной форме»[37].

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

Разум формирует иной образ мира: динамичный, без жестких границ между предметными областями, опирающийся на связи научных данных с культурными традициями, объединяющий знания и чувства. Если рассудок апеллирует лишь к области значений, в попытках навести там порядок, то разум затрагивает все слои и все образующие сознания. К ним относятся бытийный слой, образуемый биодинамической, чувственной и аффективной тканью, рефлексивный слой, образуемый значениями и смыслами, и духовный слой сознания, образуемый взаимоотношениями «я – ты»[38]. Разум подкрепляет жизнеспособность осваиваемых знаний вместе со всей структурой сознания и деятельности человека.

Поэтому для построения образования, основанного на разуме, предметно-содержательных принципов мало. Должна быть затронута вся структура сознания учащегося и его личность.

5. Некоторые напоминания

Меня давно удивляют нескончаемые разговоры о содержании образования. Их даже нельзя назвать дискуссиями, так как об этом, в принципе, нельзя договориться, идя от абстрактных представлений о знании. Сегодня в научном знании глубина цитирования – 7 лет. В 10 – 12-летней перспективе школьного образования «вчерашний день еще не родился». К разумному определению содержания образования нельзя прийти, идентифицируя себя лишь с наукой, социумом, органами образования, приемными комиссиями вузов, армией и т. п. Необходима идентификация с учащимися. Поэтому ориентация на теоретическое мышление, рефлексию, учебную деятельность, живое, личностное знание, сочувственное понимание (по М. М. Бахтину) не имеет разумной альтернативы. Проблематика развивающего обучения, связанная с именами Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, идет этими путями. Они как бы предвидели нынешнюю социальную ситуацию развития и загодя готовились к ней. Сегодня рассчитывать на появление разума у старших поколений не приходится. Мой учитель – выдающийся детский психолог А. В. Запорожец – говорил, что воспитание после 12 – 14 лет – дело достаточно безнадежное. Назывались и более ранние сроки. Пределом мечтаний может быть лишь помощь или хотя бы невмешательство властей предрержащих в дела учительские, связанные с поиском путей развития мышления у детей. 40 лет назад, когда Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов начинали работу по развитию теоретического мышления у детей, это был акт гражданского мужества, ибо развитие теоретического мышления есть пробуждение и развитие сомнения, а соответственно, и разума, избытка которого, к сожалению, не наблюдается ни в каком обществе. Им повезло, что власти спохватились лишь 20 лет спустя. В начале 80-х гг. была сделана попытка запретить работы по развивающему обучению. Ученые устояли, но ущерб был огромен. Смешно и грустно вспоминать, как командированные Академией педагогических наук СССР в школу № 91 (Москва) взрослые дяди и тети хищно рыскали (а некоторые – трусливо мышковали) по партам младших школьников в поисках учебных пособий по развивающему обучению. Об этом приходится напоминать, так как и сейчас школа не гарантирована от очередных всплесков «административного восторга».

У меня имеются непосредственные впечатления от развивающего обучения и его эффектов. Волею судеб, а скорее волею Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, мой сын – Саша Зинченко учился в 91-й школе, и я в качестве бывшего ученика Д. Б. Эльконина, друга, коллеги В. В. Давыдова, а главное – в качестве заинтересованного отца часто бывал в школе и в находившейся при ней лаборатории, наблюдал за отношением учителей к сотрудникам лаборатории и ее руководителям, а в своем доме наблюдал за личностным ростом, развитием сына и его одноклассников. Обучение действительно оказалось развивающим. Правда, «фронт развития» был очень неровным. В чем-то обучение (в соответствии с теорией) делало один шаг, а развитие – два-три, в чем-то обучение делало десять шагов, топталось на месте, а о развитии говорить и вовсе не приходилось. Например, новая методика обучения письму «сформировала» у сына такой почерк, который Саша исправил, лишь начав пользоваться компьютером. В обучении цветокомпозиции были получены замечательные результаты, которые себя тут же исчерпали. Во многом наблюдались эффекты скрытого, или, как говорили необихевиористы, латентного, обучения, которое проявляло себя спустя годы. Главный итог я видел не в предметном обучении, не в полученной сумме знаний,

которая всегда недостаточна и сомнительна (стенания о кризисе знания раздаются все чаще), а в формировании установки на понимание, обеспечивающее произвольное запоминание, а не на произвольное запоминание и заучивание в формировании приемов учебной деятельности (которая, согласно В. В. Давыдову, посредством рефлексии внутренне связана с теоретическим мышлением) и, если можно так выразиться, в снятии барьеров перед учением, задачей, пониманием, учителем, экзаменатором. Это закладывало основания будущей самостоятельности, веры в себя, в свои собственные силы и личностного роста.

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

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

Позднее я назвал систему Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова психологической педагогией. К моему искреннему удивлению, В. В. Давыдов не спорил с этим. Согласился он и с тем, что для развивающего обучения важно не столько определение «нормы развития», сколько понимание «развития как нормы». Между прочим, это не только точнее, но и труднее, поскольку требует учета зоны (лучше бы горизонта) ближайшего развития и ее целенаправленного расширения, а то и построения. Построение перспективы ближайшего развития есть открытие знания о незнании и превращение его в один из мотивов учебной деятельности, а затем и этой деятельности в мотив. Знание о незнании – это не вполне определенная идеальная форма, которую хочется на себя примерить, а затем, может быть, и надеть.

6. Живое знание – путь к смыслу и разуму

В перспективе развития образования достойное место должно занять живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию[39]. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие. Почему именно живое знание? Живое знание – это неотъемлемое свойство живой жизни, и вместе с тем живое знание – это устремление к ее пониманию.

Живое знание представляет собой своего рода интеграл (суперпозицию) различных видов знания: знание до знания, институционализированное знание, знание о знании – и незнания: незнание своего незнания, знание о незнании[40]. Есть слишком много вещей, которые подвластны только живому знанию и не подвластны рассудку, сопротивляются концептуализации, конечным определениям. «Сущее не делится на разум без остатка», – сказал Гёте. Даже на разум, не говоря о рассудке, которому сущее чуждо. Когда мы прибавляем эпитет «живое» – это знак того, что мы не в состоянии дать строгого определения предмета. В. И. Вернадский говорил, что он не знает, чем живое вещество отличается от неживого, но, различая

их, никогда не ошибается. Это же относится к живому движению, живому образу, живому слову, живому символу, живой мысли, живой душе, живому человеку, наконец.

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

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

Как образованию нужно живое слово, так и психологии нужно живое знание. У нее ведь тоже есть свои очки – понятия, концептуальные схемы, теории, методы. . . Поэту трудно явить в слове образ мира. Психологу не проще явить в слове образ человека, а читателю – прийти от слова к образу, если он хочет узнать себя в описаниях психологов. Хорошо бы и учащемуся узнавать себя в рассказах учителя, который является носителем и источником живого знания. Максималист в области философии педагогики, Г. Г. Шпет говорил, что в философии учитель обучает ученика не новым словам, а постижению им собственных мыслей. Не уверен, что эта максима распространяема на школьное образование, но что оно должно давать живое знание о человеке, о душе и духе, я не сомневаюсь. На первых порах оно должно хотя бы ориентироваться на целостную человеческую душу со всеми ее атрибутами, т. е. на познание, чувство и волю. Действительным и недостижимым идеалом является «школа равновесия души и глагола» (М. Цветаева). «Глагол», как и логос, – это ведь и слово, и действие. Профессионал педагог, как и профессионал психолог, в принципе, не могут ориентироваться на какую-либо одну сторону души, которая вся есть дар моего духа другому (М. М. Бахтин).

Ни разума, ни чувственного жара

Мы не отвергнем.

Оба этих дара умножим мы –

Творцы живых легенд.

Р. М. Рильке

Преподавание без души иссушает душу и педагога, и ученика:

Нам вовсе не так уж уютно

В мире значений и знаков.

Р. М. Рильке

Равным образом, наука, исследующая разум и оставляющая за рамками изучения дух, не имеет шансов разобраться и в разуме. Максимум, на что она способна, – это прийти к искусственному или, что то же самое, к «инвалидному» интеллекту,

поскольку она игнорирует действительную природу разума. Ибо разум есть реализация духа. Так же и культура, которой Шпет дал афористическую характеристику: «Культура – это культ разумения», это рождение, преобразование и возрождение духа: «Только дух в подлинном смысле реализуется, – пусть даже материализуется, воплощается, воодушевляется, т. е. осуществляется в той же природе и душевности, но всегда возникает к реальному бытию в формах культуры. Природа просто существует, душа живет и биографствует, один дух наличествует, чтобы возникать в культуре, ждет, долго терпит, надеется, все переносит, не бесчинствует, не превозносится, не ищет своего. . . Дух – не метафизический Сезам, не жизненный эликсир, он реален не «в себе», а в признании. «В себе» он только познается, он только идея. Культура, искусство – реальное осуществление, творчество. Дух создается. Без стиля и формы – он чистое и отвлеченное небытие. . . Дух ждать не устанет, он переждал христианство, переждет и теперешний послехристианский разброд. Но мы-то сами, конечно, уже устали. Недаром умы наших современников иссушаются восточной мудростью, недаром нас оглушает грохот теософической колесницы, катящей жестокую Кали, недаром беснуются ее поклонники, душители разума. Это их последнее беснование»[41]. Пожалуй, нельзя согласиться лишь с последней фразой. Еще многие десятилетия продолжалось беснование идеологии, которая иссушала умы, душила разум и жизнь.

Живое знание строится на связи образования, науки и искусства. Искусство на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого. Но главное даже не в этом. Искусство порождает иное знание. Наука расчленяет, анатомирует, дробит мир на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину. Особенно она преуспела в своей дезинтегративной деятельности, изучая человека. Искусство же сохраняет мир целостным. Оно постоянно напоминает науке о существовании целостного, неосколочного мира. Такие напоминания адресованы и образованию, однако педагогика далеко не всегда чувствительна к ним, а порой проявляет извращенно-бюрократическую чувствительность. Чего стоит «Стандарт по области искусств», вызывающий ассоциации с «Приказом по армии искусств»? Тем не менее мне кажется, что именно с проникновением в сферу искусства, в его человеческое содержание будет связан решающий шаг в развитии развивающего образования и его духовной составляющей. Сошлюсь на авторитетное мнение В. В. Набокова, писавшего об уникальности русской литературы: она несет правду и создана воображением, управляемым поисками истины. «Русская истина не очень приятный спутник: это не каждодневная правда, а воистину бессмертная Истина, которая есть сама душа всего того, что истинно. И если Истину удастся отыскать, она придает творческому воображению блеск и величие. Ни один писатель не сумел так сочетать творческую истину и образы людей, как это сделал Толстой в «Войне и мире». Сам Толстой в этой книге невидим. Подобно Богу, он везде и нигде»[42]. Русские философы такую Истину называли Живой Истиной, а обладание ею – Живым Знанием.

В последние годы своей жизни В. В. Давыдов все больше внимания уделял эстетическому воспитанию, психологии эмоций, аффектов. К сожалению, аффекты – это слишком опасная для жизни психологов тема. Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов начинали ею заниматься, и смерть обрывала эти занятия. Связь эстетического и «разумеющего» сознания весьма существенна: «Эстетические формы и категории не суть формы и категории бытия как такого, но они идеализируют бытие эмпирическое и, обратно, делают чувственно-наглядным бытие идеальное. Эстетическое по форме так же посредствует между чувственным и идеальным, как смысловое посредствует между эмпирическим и идеальным по содержанию. Соответственно эстетическое сознание корреспондирует с сознанием

«разумеющим»»[43]. Указанная связь усиливается еще и тем, что образ выступает в качестве орудия как художественного, так и научного творчества.

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

Понятие, усвоенное на эмпирическом уровне, обеспечивает непосредственное рациональное восприятие «внешности» наличного бытия, мира, реальности и т. п. Надо ли говорить, что внешность обманчива? Например, мимикрия распространена среди людей не меньше, чем в растительном и животном царстве. Понятие, усвоенное на теоретическом уровне, обеспечивает столь же непосредственное восприятие, созерцание «внутреннего» в этом же наличном бытии. Созерцание как итог теоретического мышления – это видение изнутри, инструментом которого является живое слово-понятие. Конечно, по своему происхождению видение извне в эмпирическом мышлении опосредовано словом, а видение изнутри в теоретическом мышлении опосредовано словом-понятием. Однако в своих сложившихся, ставших формами они непосредственны. Как непосредственно одноактное, симультанное восприятие, являющееся на деле итогом перцептивного научения[44], так непосредственно усмотрение смысла и природы вещей, являющееся на деле итогом длительного духовного и интеллектуального развития.

Расскажу о замечательном пути к живому слову-понятию и живому образу-понятию, который был описан в Завещании японского художника Катсусико Хокусаи (1760–1849). В предисловии к «100 видам Фудзи», написанном за 15 лет до смерти, мы читаем: «С 10 лет мной овладела мания зарисовывать формы предметов. К возрасту 50 лет я опубликовал бесчисленное количество рисунков, но все, что я сделал до 70 лет, не стоит считать. Только в возрасте 73 лет я понял приблизительно строение истинной природы, животных, трав, деревьев, птиц, рыб и насекомых. Следовательно, к 80 годам я достигну еще больших успехов; в 90 лет я проникну в тайны вещей, к 100 годам я сделаюсь прямо чудом, а когда мне будет 110 лет, то у меня каждая точка, каждая линия – все будет живым. Я прошу тех, кто проживет столько же, как я, посмотреть, сдержал ли я свое слово. Написано в возрасте 75 лет мною, некогда Хокусаи, теперь Такуо Родзин, стариком, одержимым рисунком (одержимым манией рисовать)»[45]. Это, конечно, удивительная и поучительная самооценка собственной самореализации, как сказали бы гуманистические психологи. Художник очертил путь от живого живописного действия к живому образу-понятию, а от него к тайнам вещей и даже, возможно, к живому слову-понятию. Твердо можно сказать, что художник обрисовал свой путь к живому знанию. П. Валери предполагал нечто подобное: «Есть огромная разница между тем, как видишь предмет без карандаша в руке, и тем, как видишь его, рисуя.

Выражаясь точнее, мы видим две абсолютно разные вещи. Даже самый привычный для глаза предмет совершенно меняется, когда мы пытаемся нарисовать его: мы замечаем, что не знали его, что никогда его, в сущности, не видели. До сих пор наш глаз довольствовался ролью посредника»[46]. Далее Валери говорит, что такое видение, даже очаровывая нас, упраздняет предмет самим фактом его использования. Рисунок с натуры сообщает взгляду известную власть. «Я не могу уточнить свое восприятие вещи, не обрисовав ее предположительно, и я не могу ее обрисовать без целенаправленного внимания, которое явственно преображает то, что, казалось, я всегда видел и великолепно знал. Я обнаруживаю, что не знал того, что знал прекрасно» ([47]с. 313]. Об этом же писал В. В. Давыдов, анализируя процесс превращения материального в идеальное в постоянно воспроизводящейся деятельности. В исследовании с В. П. Андроновым они прекрасно продемонстрировали возникновение идеального действия, обеспечивающего это

превращение (см. выше).

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

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

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

Живое слово-понятие – прерогатива разума. Оно не просто «объем» для некоторого содержания, пусть даже с открытыми валентностями для связи с другими понятиями, или так называемая система. Оно принципиально неисчерпаемо и, как настоящее произведение искусства, недосказанно. В нем есть напряжение и потенциал для роста и развития. Мало этого. Оно, как и культура, – приглашающая сила, требует обсуждения, понимания и развития: «. . . слово-понятие для нас не только «объем» и «класс», но также знак, который требует понимания, т. е. проникновения в некоторое значение, как бы в «интимное», в «живую душу» слова-понятия. Говоря еще иначе, слово-понятие, терминированное слово требует интерпретации»[48].

Думаю, что подобные попытки соотнесения идей В. В. Давыдова с другими традициями, отличающимися от гегелевско-марксовской, будут полезны для развития как теорий формирования умственных действий и понятий, так и для теории учебной деятельности, если их последователи попытаются ответить на вопрос: «Как понятие становится орудием жизни, а не уничтожения ее?»[49]. Подобный вопрос спустя 60 лет поставил А. Н. Леонтьев. Обсуждая равнодушие и «психологизацию» значений (понятий), т. е. жизнь в человеке, их человеческое бытие, он спрашивает: «Как они, получая личностный смысл, становятся орудием пристрастности жизни?»[50].

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

7. Технократическое мышление

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

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

«Корысть Сальери заставила его убить собственную душу, потому что она мешала этой корысти. В маленькой драме Пушкин провел колоссальную кривую от возникновения идеологии бездуховности до ее практического завершения. Отказ от собственной души приводит человека к автономии от совести, автономия от совести превращает человека в автомат, автоматизированный человек выполняет заложенную в него программу, а заложенная в него программа всегда преступна. Почему всегда? Потому что преступная корысть убивала душу человека для самоосуществления, а не для какой-либо другой цели. Непреступная цель не нуждалась бы в убийстве души» [51].

Как это ни парадоксально, но здесь Сальери выступил как яркий представитель технократического мышления (ср.: «Звуки умертвив, музыку я разъял, как труп»). Еще одну грань технократического мышления отметил замечательный психолог Б. М. Теплов, назвавший свой анализ маленькой трагедии А. С. Пушкина: «Проблема узкой направленности (Сальери)». Различие между Моцартом и Сальери Теплов видит в том, что «сочинение музыки было для Моцарта включено в жизнь, являлось своеобразным переживанием жизненных смыслов, тогда как для Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной». Не связан ли с роком рок как жанр? И далее, «Сальери становится рабом «злой страсти», зависти, потому что он, несмотря на глубокий ум, высокий талант, замечательное профессиональное мастерство, – человек с пустой душой. Наличие одного лишь интереса, вбирающего в себя всю направленность личности и не имеющего опоры ни в мировоззрении, ни в подлинной любви к жизни во всем богатстве ее проявлений, неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух» [52]. Л. Гроссман (см. выше), Ф. Искандер, Б. Теплов пишут о предельных ситуациях, порожденных гением Ф. М. Достоевского и гением А. С. Пушкина. Но, к несчастью, жизнь, как заметил В. Набоков, подло подражает художественному вымыслу. Сейчас такой тип мышления стал реальной силой, сыграл не последнюю роль в возникновении многих глобальных проблем современности. Я вовсе не идентифицирую технократическое мышление с мышлением ученых или техников. Технократическое мышление – это скорее прообраз искусственного интеллекта и «искусственной интеллигенции», хотя К. Шеннон, автор теории информации, Н. Винер, основатель кибернетики, Д. фон Нейман, один из создателей вычислительной техники, не раз предупреждали об опасности технократической трактовки их открытий и достижений. Это же относится и к великим физикам XX в., участвовавшим в создании атомной бомбы.

Технократическое мышление – это особый тип «безобразного мировоззрения», мировоззрения, сконцентрированного на некой ведущей идее. Оно лишено

мироощущения и миропредставления, которым свойственно живое отношение к действительности, лишенное какой-либо предвзятости и какого-либо схематизма[53]. Соответственно, технократическое мышление преследует достижение идеи, вырванной из полноценного жизненного контекста, идеи, которая, при всей своей гениальности, может быть нелепой, утопичной, разрушительной. Его существенными чертами являются примат цели над средствами (для ее достижения все средства хороши), цели над смыслом и общечеловеческими ценностями, смысла над бытием и реалиями мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его жизнью. Технократическое мышление – это Рассудок, которому чужды Разум, Рефлексия, Любовь к жизни во всех ее проявлениях. В нем страсть к действию преобладает над страстью к мысли. Поэтому оно характеризуется еще одной психологической особенностью – нетерпеливостью и торопливостью. Г. Г. Шпет в начале 1917 г. писал: «Но науке торопиться некуда, – по крайней мере той науке, которая не состоит на посылках у современного престижжигитатора – техники, вершащей сейчас судьбы науки и человеческой мысли»[54].

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

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

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

8. В защиту образа

Я намеренно на примере технократического мышления сгустил негативные черты рассудка и рассудочно-эмпирического мышления и порождаемых ими схематизмов и формализмов сознания, что вовсе не означает их отрицания. Но и недооценивать односторонность и самонадеянность рассудка было бы опасно. Особенно в образовательной практике. Например, при формировании умственных действий и

понятий (П. Я. Гальперин) акцент ставится на ориентировочной основе действия – это, конечно, хорошо, но и более широкий контекст, образ ситуации, в пределе – образ мира тоже кое-что значит. Как заметил когда-то Н. А. Бернштейн, игнорирование образного плана в действии (добавлю, и в умственном тоже) не означает его отсутствия. Разумеется, П. Я. Гальперин понимал роль образа в регуляции поведения и деятельности. Более того, он определял психику как особую форму деятельности субъекта – его деятельность в плане образа[55]. Он даже признавал построение образа того или иного явления главным результатом мышления. Но это понимание таинственным образом исчезало в его теории и практике формирования умственных действий и понятий. На мои вопросы о том, почему среди этапов такого формирования отсутствуют порождение образа, деятельность в плане образа, оперирование и манипулирование им и его развитие, Петр Яковлевич отвечал: «Не толкай меня на этот дырявый мост. Можно провалиться. Образ слишком тонкая материя, ее чрезвычайно трудно уловить в исследовании». Несколько десятилетий назад на этот действительно шаткий мост меня толкнул А. В. Запорожец, и я убедился, что образ обладает еще рядом неприятных для исследователя свойств. Но, как заметил Дж. Миллер, человек создан не для удобства экспериментаторов. Одно из таких свойств – свойство открытости. Его развитие бесконечно:

Перегородок тонкоробость

Пройду насквозь, пройду, как свет.

Пройду, как образ входит в образ

И как предмет сечет предмет.

Б. Пастернак

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

В. В. Давыдов шел к образу, говорил о наличии и существовании образа в воспроизводящейся деятельности, осуществляющейся по схеме: вещь – действие – слово – действие – вещь, но не сделал его предметом самостоятельного исследования. Включение образа и, соответственно, визуального мышления в психологию и логику развития теоретического мышления приблизит последнее к разуму[56]. Визуальное мышление – это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Эти образы, как и слова языка, отличаются автономностью и свободой по отношению к объекту восприятия[57]. Порождение новых образов, мыслей осуществляется благодаря способности оперирования и манипулирования образами. Их столкновение и конфликты высекают искры новых смыслов. Деятельность визуального мышления преобразует «глаз видящий» в «глаз знающий». Строго говоря, только знающий, «разумный глаз»[58] способен к полноценному видению, к «живописному соображению» (Н. В. Гоголь). Он становится в конце концов «глазастым разумом» (И. Эренбург), а мышление – многомерным, панорамным, хронотопическим. В нем сливаются временные и пространственные приметы (М. М. Бахтин).

М. Мерло-Понти заметил, что его движение представляет собой естественное продолжение и вызревание видения: «Видимый мир и мир моторных проектов представляют собой целостные части одного и того же Бытия» [59]. Несмотря на то что Г. Г. Шпет за пределами искусства не очень жаловал образные явления, он отмечал: «Образ, как и понятие, не воспроизведение, не репродукция, и, соответственно, «воображение, – не «восприятие» и не «представление». Оно между представлением и понятием. Оно должно быть сопоставляемо с «допущением» (по терминологии Мейнонга)» [60]. Образ как допущение – это очень точно. Образ всегда гипотеза, и не только перцептивная (Дж. Гибсон), но и интеллектуальная. М. К. Мамардашвили характеризовал порожденные воображением и мыслью образы как «интеллектуальную материю», как «понимательные вещи». С их помощью возможна борьба за представимость целого, за наглядность мыслимого, возможно построение внутреннего образа структуры. Думаю, эти свойства образного, визуального мышления, являющегося значительно более субъективным, чем оперирование словами и символами, послужили психологическим основанием того, что наука уходит от позиции внешнего беспристрастного наблюдателя картины мира, включает в эту картину «наблюдательную деятельность» субъекта наблюдения – ученого-экспериментатора. Это уже не внешняя эмоциональность, не субъективистские «кунштюки», а объективная пристрастность и страстность ученого. Ученого, преследующего не внешние цели бездумного научно-технического прогресса, не подверженного технократическим установкам прожективной эпохи, руководящегося не сиюминутными целями, но, простите за высокопарность, исторически непреходящими, вечными ценностями и смыслами. Говоря это, я имею в виду вовсе не теологические ценности (хотя в этом, слава Богу, уже нет ничего стыдного), а ценности, порожденные самим культурным ученым (педагогом), стремящимся не к предвзятому – правильному, а к Целеному видению мира. А целое, по словам А. Белого, улавливается жизненной чуткостью.

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

К взаимодействию и к ответственному порождению нового способны только живые образы, понятия и действия. Я бы несколько модифицировал и дополнил схему воспроизводящейся деятельности В. В. Давыдова схемой порождающей деятельности. Модификация касается замены «вещи» «предметом». При такой замене схема может быть распространена и на идеальные формы деятельности, которые, будучи предметными, не являются вещными. Модифицированная схема имеет следующий вид: предмет (исходный) – образ – действие – слово – предмет (преобразованный) – слово – образ – действие – предмет (становящийся). . . . Многоточие указывает, что путь до желаемого результата может быть долгим. В этой живой, меняющейся последовательности не указаны символ и знак, также являющиеся функциональными органами индивида. Излишне говорить, что каждый из перечисленных компонентов может становиться символом или знаком, так как они представляют собой орудия или органы знаково-символической деятельности. Вся их совокупность приближает нас к идеалу полноорганности человеческой деятельности в целом, о которой мечтал в свое время русский философ Н. Ф. Федоров. Естественно, набор и последовательность участия перечисленных

компонентов в деятельности могут быть весьма различными, что определяется ее задачами. За деятельностью, конечно же, стоят аффективная и волевая тенденции, о которых писал Л. С. Выготский.

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

9. Заключение

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

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

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

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

Я попытался соотнести эмпирическое и теоретическое мышление с рассудком и разумом, очертить опасности, связанные с гипертрофией рассудочного технократического мышления. Но ведь остаются проблемы связи с этими видами мышления практического мышления, мышления оперативного, которые зарождаются не столько в учении, сколько в повседневной жизни, в игре, а потом развиваются в трудовой деятельности. Есть умные действия, умные образы, умные эмоции, а не только умные слова. С их помощью тоже решаются жизненные задачи. Один из героев А. Платонова мыслил «накалом своих воспаленных чувств» и художественно, но решал жизненные задачи. Значит, несмотря на всю непространственность

мысли, имеется пространство мысли и пространство разнообразных мыслительных средств, включая средства визуального мышления. От всего этого богатства не должно отгораживаться развивающее обучение, концентрируя свои усилия только на теоретическом мышлении. Есть разные пути к идеальному.

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

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

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

Литература

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения и области математики. М., 1970.
2. Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. М., 1984.
3. Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев, 1994.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
6. Джемс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1910.
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999.
8. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
9. Леви-Строс К. Культурная антропология. М., 1983.
10. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1997.
11. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.
12. Мамардашвили М. К. Слово и культура. М., 1987.
13. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте». М., 1997.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. Н. М., 1989.
15. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллинн, 1987.
16. Ухтомский А. А. Избранные труды. Л., 1978.
17. Франк С. Л. Живое знание. Берлин, 1923.
18. Шпет Г. Г. Сочинения. М., 1989.
19. Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994.

20. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М. ; Воронеж, 1996.

21. Юнг К. Г. Архетип и символ. М., 1993.

[32][1] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999 (с. 6).

[33][2] Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения и области математики. М., 1970 (с. 397-398).

[34][3] Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994 (с. 294).

[35][4] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999 (с. 8-9).

[36][5] Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения и области математики. М., 1970 (с. 72).

[37][6] Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев, 1994 (с. 36).

[38][7] Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте». М., 1997 (с. 93).

[39][8] Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1997 (с. 9).

[40][9] Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М. ; Воронеж, 1996 (с. 143).

[41][10] Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. М., 1984.

[42][11] Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000 (с. 276).

[43][12] Мамардашвили М. К. Слово и культура. М., 1987 (с. 109).

[44][13] Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930 (с. 4).

[45][14] Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллинн, 1987 (с. 171).

[46][15] Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллинн, 1987.

[47][16] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999 (с. 114).

[48][17] Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956 (с. 204).

[49][18] Леви-Строс К. Культурная антропология. М., 1983 (с. 186).

[50][19] Мамардашвили М. К. Слово и культура. М., 1987 (с. 161).

[51][20] Ухтомский А. А. Избранные труды. Л., 1978 (с. 189).

[52][21] Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000 (с. 82-83).

[53][22] Там же (с. 409).

[54][23] Юнг К. Г. Архетип и символ. М., 1993 (с. 56).

[55][24] Там же (с. 57).

[56][25] Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987 (с. 262).

[57][26] Цит. по: Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987, (с. 263-264).

[58][27] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М., 1989 (с. 367-368).

[59][28] Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987 (с. 264).

[60][29] Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987 (с. 312-313).

[61][30] Там же (с. 28).

[62][31] Франк С. Л. Живое знание. Берлин, 1923 (с. 41).

1. Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. М., 1984.

2. Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914.

3. Голосовкер Я. Э. Имагинитивная эстетика // Символ. Париж, 1993. №29.

4. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // Психология мышления. М., 1965.

5. Зинченко В. П. Гипотеза о происхождении учения А. А. Ухтомского о доминанте // Человек. 2000. №3.

6. Зинченко В. П. Вклад А. А. Ухтомского в психологию // Вопросы психологии. 2000. №4.

7. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М., 2000.

8. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеал рациональности.

Тбилиси, 1984.

9. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1999.
 10. Платон. Собр. соч.: В 4 т. М., 1994. Т. 3.
 11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
 12. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
 13. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М., 1985.
 14. Узилиевский Г. Я. Начала эргономической семиотики. Орел, 2000.
 15. Ухтомский А. А. Интуиция совести. СПб., 1996.
 16. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник. Рыбинск, 1997.
 17. Франк С. Л. Живое знание. Берлин, 1923.
 18. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990.
 19. Цицерон М. Т. Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972.
 20. Чехов Михаил. Литературное наследие: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
-
1. Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев, 1994.
 2. Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914.
 3. Выготский Л. С. Собр., соч.: В 6 т. М., 1982-1987.
 4. Гордеева Н. Д. Микродинамика внутренней формы действия // Вопросы психологии. 2000. №6.
 5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
 6. Джемс У. Зависимость веры и воли и другие опыты популярной философии. СПб., 1904.
 7. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // Психология мышления. М., 1965.
 8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999.
 9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.
 10. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 1967.
 11. Зинченко В. П. Теоретические проблемы психологии восприятия // Инженерная психология. М., 1964.
 12. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. №2.
 13. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
 14. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2000.
 15. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. М., 1968.
 16. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1999.
 17. Мандельштам О. Соч.: В 2 т. М., 1990. Т. 2.
 18. Платон. Собр. соч.: В 4 т. М., 1994. Т. 3.
 19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1.
 20. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
 21. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
 22. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: В 2 т. М., 1990. Т. 1.
 23. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Часть вторая // Символ. Париж, 1992. Т. 28.
 24. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.
 25. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

[2] Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1999 (с. 306).

[3] Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1 (с. 228).

[4] Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: В 2 т. М., 1990. Т. 1 (с. 73).

- [5] Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914 (с. 123–124).
- [6] Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Часть вторая // Символ. Париж, 1992. Т. 28 (с. 132).
- [7] Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914 (с. 137).
- [8] Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. М., 1968 (с. 114).
- [9] Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914 (с. 135, 143).
- [10] Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914 (с. 143).
- [11] Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2000 (с. 334).
- [12] Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 2000 (с. 12).
- [13] Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 1967.
- [14] Зинченко В. П. Теоретические проблемы психологии восприятия // Инженерная психология. М., 1964.
- [15] Джемс У. Зависимость веры и воли и другие опыты популярной философии. СПб., 1904 (с. 131).
- [16] Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 2000 (с. 240).
- [17] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1 (с. 395).
- [18] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 1 (с. 362).
- [19] Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957 (с. 257).
- [20] Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. М., 1968 (с. 19).
- [21] Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. М., 1968 (с. 174).
- [22] Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // Психология мышления. М., 1965 (с. 25).
- [23] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999 (с. 12).
- [24] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999 (с. 25).
- [25] Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1999 (с. 163–164).
- [26] Выготский Л. С. Собр., соч.: В 6 т. М., 1982-1987 (т. 5, с. 250).
- [27] Там же (т. 5, с. 250).
- [28] Там же (т. 5, с. 249).
- [29] Гордеева Н. Д. Микродинамика внутренней формы действия // Вопросы психологии. 2000. №6.
- [30] Выготский Л. С. Собр., соч.: В 6 т. М., 1982-1987 (т. 5, с. 349).
- [31] Выготский Л. С. Собр., соч.: В 6 т. М., 1982-1987 (т. 1, с. 428–429).
- [32] Там же (т. 1, с. 426).
- [33] Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Киев, 1994 (с. 36).
- [34] Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2т. М., 1986. Т. 1 (с. 172).
- [35] Мандельштам О. Соч.: В 2 т. М., 1990. Т. 2 (с. 217).
- [36] Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2т. М., 1986. Т. 1 (с. 178).
- [37] Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
- [38] Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // Психология мышления. М., 1965 (с. 24).
- [39] Выготский Л. С. Собр., соч.: В 6 т. М., 1982-1987 (т. 1, с. 157).
- [40] Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. №2.
- [41] Леонтьев А. Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. М., 1983. Т. 2 (с. 244–245).
- [42] Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995 (с. 297).
- [43] Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: В 2 т. М., 1990. Т. 1 (с. 80).
- [44] Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995 (с. 297–298).

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

38. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М. ; Воронеж, 1996.

- [1] Священник Павел Флоренский. *Детям моим. Воспоминания прошлых дней.* М., 1992. С. 99.
- [2] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 420 –421).
- [3] Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986 (с. 32).
- [4] Верч Дж. Голоса разума. М., 1995.
- [5] Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986 (с. 33).
- [6] Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- [7] Зинченко В. П. Гипотеза о происхождении учения А. А. Ухтомского о доминанте // Человек. 2000. № 3.
- [8] Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994 (с. 303–304).
- [9] Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте». СПб., 1997 (с. 88 – 89).
- [10] Белый А. Между двух революций. М., 1989 (с. 173).
- [11] Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994 (с. 305).
- [12] Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте». СПб., 1997 (с. 88).
- [13] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 420).
- [14] Вайнштейн О. Б. Язык романтической мысли. М., 1994 (цит. с. 35).
- [15] Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М. ; Воронеж, 1996 (с. 151 – 152).
- [16] Шпет Г. Г. Явление и смысл. М., 1914 (с. 155).
- [17] Там же (с. 22).
- [18] Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994 (с. 29).
- [19] Ильенков Э. В. // Эвальд Васильевич Ильенков: Личность и творчество М., 2000 (с. 259).
- [20] Леонтьев А. Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. М., 1983 (т. II, с. 87–88, 117).
- [21] Леонтьев А. Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. М., 1983 (с. 117).
- [22] Гроссман Л. Достоевский. 2-е изд. М., 1965. (с. 450).
- [23] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 415).
- [24] Ойзерман Т. И. Существуют ли абстрактные истины? // Вопросы философии. 1999. № 6 (с. 13).
- [25] Там же.
- [26] Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. М., 1988 (цит. с. 78 – 79).
- [27] Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986 (с. 104).
- [28] Там же.
- [29] Там же (с. 90).
- [30] Запорожец А. В. Психология действия. М., 2000 (с. 198 – 199).
- [31] Теплов Б. М. Избранные труды: В 2т. М., 1985 (т. I, с. 223).
- [32] Там же (т. I, с. 225).
- [33] Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986 (с. 108 – 109).
- [34] Там же (с. 109).
- [35] Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1966 (т. 6, с. 438).
- [36] Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. М., 1988.
- [37] Там же (с. 98).
- [38] Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.
- Зинченко В. П., Моргун Б. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
- [39] Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч. 1. Живое знание. 2-е изд. Самара, 1998.
- [40] Там же.

- [41] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 359).
- [42] Грин Х. Мистер Набоков // В. В. Набоков: pro et contra. СПб., 1997 (с. 208 – 209).
- [43] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 433).
- [44] Зинченко В. П. Восприятие и действие (сообщения 1 и 2) // Доклады АПН РСФСР. 1961. № 2.
- [45] Денике Б. Японская цветная гравюра. М., 1936 (цит. с. 123).
- [46] Валери П. Об искусстве. М., 1976 (с. 313).
- [47] Там же.
- [48] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 310).
- [49] Шпет Г. Г. Явление и смысл. М., 1914 (с. 122).
- [50] Леонтьев А. Н. Избранные психологические сочинения: В 2 т. М., 1983 (т. 2, с. 241).
- [51] Искандер Ф. Моцарт и Сальери // Знамя. 1987. № 1. С. 130.
- [52] Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. М., 1985 (т. 1, с. 308 – 309).
- [53] Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие. М., 1988 (с. 218).
- [54] Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994 (с. 227).
- [55] Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976 (с. 120).
- [56] Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы феноменология и эксперимент. Часть 2. Душанбе, 1973. Бойко А. Г. Музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления // Художественный музей в образовательном процессе. СПб., 1998. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. Грегори Р. Глаз и мозг. М., 1972.
- [57] Зинченко В. П. Развитие зрения в контексте общего духовного развития человека // Вопросы психологии. 1988. № 6. Зинченко В. П., Мунипов В. М., Гордон В. М. Исследование визуального мышления // Вопросы психологии 1973. № 1.
- [58] Грегори Р. Глаз и мозг. М., 1972.
- [59] Мерло-Понти М. Око и дух. М., 1992 (с. 12).
- [60] Шпет Г. Г. Соч. М., 1989 (с. 446 – 447).

=====

Источник: Психологическая наука и образование. 2002. № 1, 2.