

В.В. Давыдов масштабom исторического разума

Лобастов Г.В.

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

В статье сделана попытка рассмотреть творчество В.В. Давыдова через призму классических исторических представлений об объективных формах мышления, через призму диалектики как логики, — через те представления, которые в своем педагогическом творчестве Давыдов выдвигал как основание своих преобразований. Принятие или неприятие того, что сделано Давыдовым, зависит от позиции самих «экспертов»: оценить глазами Гегеля—Маркса и сделать это глазами реальной практики образования — вещи принципиально разные. Насколько в деятельности Давыдова проявилась историческая философско-педагогическая классика и насколько она не дошла до дела, — это проблемы, требующие исследования. Статья намечает некоторые темы такого анализа.

Ключевые слова: Давыдов В.В., Гегель, абсолютное, всеобщая форма, эмпирическое и теоретическое обобщение, диалектика, начало, деятельность, мышление, понятие, дидактика, педагогика.

Для цитаты: Лобастов Г.В. В.В. Давыдов масштабom исторического разума // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 19—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250502>

V.V. Davydov: On the Scale of Historical Reason

Gennady V. Lobastov

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia
e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

The paper attempts to take a look at the works of V.V. Davydov from the perspective of classical historical ideas of objective forms of thinking, through the prism of dialectics as logics – in other words, through the notions that Davydov himself considered as basic foundations of his pedagogical transformations. Appreciation or rejection of Davydov's achievements depends entirely on the position of 'experts': looking at his accomplishments with the eyes of Hegel or Marx, or analyzing them from the point of view of real educational practice are two principally different things. The extent to which historical classics of

philosophy and pedagogy revealed itself in Davydvov's activity and how it was or was not implemented – these are the issues that await their exploration. The paper outlines some topics for such research.

Keywords: Davydvov, Hegel, absolute, generalized form, empirical and theoretical generalization, dialectics, beginning, activity, thinking, didactics, pedagogics.

For citation: Lobastov G.V. V.V. Davydvov: On the Scale of Historical Reason. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 19—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250502> (In Russ.)

Введение

«В.В. Давыдов проделал глубокий анализ культивируемого педагогикой мышления и обнажил его сугубо эмпирический характер, его *формально-логическую* методологию. И достаточно хорошо развернул понятие мышления *диалектического*, на котором он выстроил принципы развивающей педагогики. И то, и другое было сделано им на основе философии Ильенкова. И что традиционная педагогика с ее дидактическими и методическими принципами далеко не ушла, свидетельствует о неспособности школы освоить диалектическое мышление. Давыдов разочарованно говорил, что стоит только “отвернуться”, как все стекает в старое русло. А потом, конечно, — как всегда в таких случаях — скажут, что практика не оправдала нового подхода. А ведь и новизна то только и была в том, что ум, развитый в истории философии, попытались ввести в ткань педагогического процесса. И даже тут сказать стыдно, что все новое — это забытое старое: никто ничего не забывал — просто никто ничего не знал» [9, с. 84—85].

Прошу у читателя прощения, что начинаю своей цитатой. Объясняется это тем, что В.В. Давыдов в своем творчестве далеко неслучайным образом опирался на философию Э.В. Ильенкова, педагогический смысл которой я и попытался выразить в цитируемой статье. Связь представлений этих двух мыслителей, естественно, обойти нельзя.

В педагогике Давыдова выражена открытая интенция представить через формы образовательной деятельности категориальную

систему определений мышления. Нельзя сказать, что такую задачу не ставит перед собой педагогика вообще. Но особенность любой педагогической системы определяется ее пониманием узловых проблем психологии человека, а потому и места в ней, в психологии, значения той или иной психической функции. Без представления всего состава психических форм, внутренней их взаимосвязи, понимания принципа их синтеза в единство, способа работы этого синтетического единства в реальной жизнедеятельности, — без всего этого выстроить полную дидактическую систему просто невозможно.

Но с чего надо *начинать* то дело, смыслом и целью которого является человек, человеческая личность?

Какие проблемы возникают с *началом*, хорошо видно у Декарта [5]. Прежде чем выстроить свой метод как метод собственно научный, он так же, как и всякий из нас, находит эту способность, мышление у себя. И через это мышление обнаруживает бытие — даже бытие самого себя. Все, что мы находим в объективном мире, должно быть выражено через мышление. Тем самым он показал, как должна быть построена наука. Тем Декарт и велик. И эта позиция становится господствующей и определяющей классику философии позицией, и с Декарта же на нее начинают ориентироваться любая теоретическая наука.

Давыдов тоже ищет начало и тоже видит его в мышлении. Но мышление для него, как материалиста, — форма вторичная, вырастающая из предметно-материальной деятель-

ности. Именно здесь представлена диалектика всеобщего и особенного, их тождество и объективное различие. И всеобщее, идеальная форма, отделившись от формы особенно-реальной, начинает казаться самостоятельной, — и с ней можно работать как с самостоятельной. Внутри пространства идеальных форм субъект осуществляет мышление, т.е. *деятельность преобразования* этих форм, соотношенную с реальной действительностью бытия.

Давыдов находит особую форму реального действия, которое тождественно мысли, и извлекает из нее эту мысль, понятие. Эта форма, форма мысли есть образ действия, действие, удвоенное обособленным *движением субъекта* в знаках языка и предметных формах. Всеобщее как определенность действия в условиях педагогических задач должно быть *выявлено предварительно* и четко задано. Только при этих условиях мы получим теоретическое понятие — без того, чтобы опираться или дополнять себя эмпирической абстракцией.

Выведа всеобщую форму из действия и обособив ее как нечто самостоятельное, педагогический процесс имеет *возможность* показать ее, этой формы, объективное, не зависимое от ребенка, движение как *логически необходимое*. И осуществляющее себя диалектическим образом. Вряд ли это будет понятие, но этот диалектический процесс проявляет себя как процесс *творческий*. Начало развития в педагогическом деле надо видеть здесь: если не будет положено творчество, если педагогическая деятельность не несет его в себе как определяющее и формирующее начало, об истине этого дела можно забыть. В реальной действительности истина как будто не забывается, но, боже, какое «барахтанье» умов тут можно увидеть!

Чтобы увидеть это, надо быть диалектиком. Не владея «тонкими» переходами абсолютных логических форм, я не только кому-либо показать, но и сам увидеть не смогу диалектику объективного бытия. Что объективно происходит в том или другом акте ребенка? Не в том, который специально подобран для извлечения всеобщей формы, служащей основанием и мерой вещи соответствующего рода, а в действии случайном — внутри

контекста его жизненного бытия. Давыдов, правда, как дидакт и методист требует только методически отработанных форм действий. Чтобы через них выработав способность теоретического понятия в любых действиях, своих и чужих, уметь видеть меру выражения истины. Обнаружить, например, некие противоречия и указать на них как на диалектику, это, конечно, можно, но никакие примеры абстрактно-отвлеченных, обособленно-вырванных форм, по видимости совпадающих с диалектическими, не дают нам науки диалектики и не делают нас диалектически мыслящими.

Эта теоретическая преамбула только для того и только потому, что творчество Давыдова апеллирует к диалектике. Но формальная форма методики (даже в развивающем обучении) не требует разворота мысли, а если бы диалектическая мысль была дана учителю-педагогу, то никакая заранее выстроенная методика бы не понадобилась. Не понадобилась бы даже и дидактика. То и другое создается для тех, кто сам *не способен творить* действие, а действует только по методическим формам. Форма эта дана учителю, но *не создается* им. И весь потенциал всеобщего понятия, заключенный в методике Давыдова, не вытягивается, не раскрывается умом учителя. И только потому, что сам этот ум лишен диалектической способности: развернуть «клеточку действия» до тождества единичного Я и всеобщего содержания исторической культуры (тождество единичного и всеобщего) — это, собственно говоря, требует выстроить весь путь развития человеческого индивида в истинную форму личностного бытия. Задача педагогики здесь решена.

Какие бы мы, однако, задачи ни выделяли в педагогической деятельности, ясно, что в реальной действительности они представляют собой некое синкретичное единство. А скорее — органическую систему. Потому вы не можете вынуть оттуда ни одного элемента, не изменив целое. Это обстоятельство, кстати, дает возможность сознательного *изменения* указанного единства при обнаружении способа извлечения (или замены) того или другого из состава этой системы. Как, скажем, это

делается в психоанализе. Из этого вытекают особые требования к субъекту педагогической деятельности: он должен всегда *уметь держать в себе целое* — как принципиальную внутреннюю установку внутри в любом образующем действии.

Каждая педагогическая концепция, разумеется, имеет некий ответ на этот вопрос, ответ далеко не обязательно от науки, и хорошо понимает, *что она делает* — столяра, музыканта или математика. Здесь вопросов о мышлении не возникает, и мышление (ум) мыслится только как необходимое условие вхождения и осуществления музыкального, столярного и прочего дела. Здесь дают *предметное* знание и показывают, как на его основе работать с этим предметом. Но эта предметная педагогика есть, ясно, частная форма, где нет речи о формировании человеческой личности, но где ум востребован как необходимое условие. Однако ум есть личностная способность, ее, личности, атрибутивное определение, и педагогика по своему понятию имеет смыслом именно это человеческое развитие. Поэтому идея развитие мышления выразить в дидактико-методической форме, которую Давыдов положил в основание своих психолого-педагогических исследований, непосредственно восходит к классическим философским анализам проблемы мышления. Потому на этом пути и оказывается Гегель.

А гегелевская идея — это не более как «богом положенная», развернутая в логике, *абсолютная* способность понимающего мышления. Способность понятия, совпадающая с формами действительного мира. Потому абсолютного и истинного. Быть субъектом этого понятия значит быть свободным во всем *поле понимаемой* действительности. Со способностью абсолютного «просвещения» любой способности в педагогическом деле.

Ум выступает как мощная интуиция, удерживающая в себе в снятом виде все определения мира. Как вдохновенная деятельность абсолютных чистых форм, превращающая меня в абсолютного субъекта. Как такая форма самообуславливания, что не остается места ни для каких условий. Все условия во мне, и потому я свободен. Все необходимости этого мира

положены мной как условия моей собственной осуществимости. Потому каково мое понятие, такова моя деятельность. Удерживаю я этим понятием все условия, я свободно творю то, что в согласованности с идеей имею в себе. Хотите получить личность, пишет Э.В. Ильенков, *создайте условия, внутри которых не личностью быть нельзя* [7, с. 414]. Дайте мне точку опоры, говорил Архимед, и я переверну землю.

Такую точку опоры ищет Давыдов. И ищет вполне сознательно. И отдавая отчет, почему он это делает. Им ставится, скажем так, фундаментальная задача преобразования самого образования, задача найти такое начало внутри деятельности *преобразования сознания* (субъективности), которое изменило бы всю систему образования. Давыдов видит решение этой задачи в сдвиге с практики эмпирического обобщения, господствующего в педагогической науке и практике, на формирование теоретического обобщения. И в этом видит всеобщее-развивающее начало.

И Давыдов знает, от чего и к чему эта педагогика развивает. Какие начала, где они находятся, и что есть то, что в результате этого развития получится. И весь этот процесс должен быть обоснован как истинный, и единственная мера его — исторически развитое мышление. Мышление, способное видеть само себя и потому отличать свою абсолютную форму от тех модусов, которые реально обнаруживают себя в эмпирическом мире.

Поэтому с самого начала возникает проблема *начала* этой способности, способности, которая предполагается наличествующей у самого исследователя мышления. И первое, что тут необходимо фиксируется — это круг: я обнаруживаю только такое мышление, которое имею как свое; и не обязательно в интроспекции, но и во всех его внешних проявлениях. То есть я вижу только так, как думаю, и делаю так, как думаю.

Давыдов хорошо понимает все эти круги, понимает, что внутри них никому ничего доказать нельзя, и кроме раздора тут ничего не выйдет. Но круг разорвать необходимо. Потому Давыдов и обращается к философской классике. Именно к философской, поскольку знает, что только здесь ставится и решается

проблема мышления. Но ведь и тут дело не лучше: диалектической классике противостоит классика эмпиризма. Любая четко отработанная философская позиция противостоит всем остальным. Потому, следовательно, и тут надо искать некое общее начало, позицию, снимающую все остальные. А поиски снова пойдут разными путями — кто путем формально-эмпирического обобщения, кто, находя в бытии некое особенное, реально обнаруживающее себя в форме всеобщего, порождающего весь спектр соответствующих образований.

Без анализа абсолютной формы здесь не обойтись. А если эту форму принять без всякого размышления, то это будет просто банальная религиозная вера. История потому и впадает в религию, что она, религия, как бы обеспечивает связь с абсолютным без того, чтобы мыслить. *Предчувствуемая и представляемая* сила Бога такова, что камень с экскаватором и даже человек с его мышлением и чувством кажутся ее случайно-побочными продуктами. Психология с педагогикой не прочь в своем бессилии тоже сослаться на эту силу. Философия, напротив, упорствует в обосновании силы мышления, и там, где она, философия, сильна, она противостоит религии и понимает, что единственный путь обоснования себя как абсолютно постигающего мышления — это показать способность постичь мышлением самого Бога, т.е. предчувствуемое и чувствуемое абсолютное бытие. Тем самым показать свою абсолютно-постигающую мощь, — по меньшей мере равную Богу. В истории мышления это связано с доказательствами бытия Бога.

Я склонен утверждать, что это, доказательство бытия Бога, удалось только Гегелю [10]. Ни Ансельму, ни Фоме, ни Николаю Кузанскому. Гегелевская логика, представляющая собой развитие мировой идеи от абсолютного ничто, равного бытию, до снимающего в себе это развитие Абсолютной идеи, и есть образ Бога, на что недвусмысленно указывал и сам Гегель. Поэтому хотите опереться на Бога, не забудьте про Гегеля. Иначе останетесь только с верой, только со своим чувством, а с этими вещами в науку не лезут. С ними «тащатся» в другой храм.

«Я обожаю Гегеля. Гегель создал такую логику, которая основана на принципах мо-

низма, своеобразном понимании соотношения всеобщего и единичного. Единичное в этой логике — это предельная конкретизация и развитость всеобщего» [3, с. 40].

В чем заключается своеобразие «соотношения всеобщего и единичного», не поймете без «Науки логики» [1] Гегеля. Но попробуйте развернуть свой диалектически выстроенный «Наукой логики» ум в дидактическую систему! Правда ведь, получается некая система догматических принципов? Подобно тому, во что был превращен марксизм в советскую эпоху. С гегелевской логикой и дидактикой мышления такая же картина. Ибо весь путь в знание, путь в понятие человека со всеми его универсально-всеобщими способностями гегелевской логикой *уже выражен*, и вы уже прошли этот путь и без всякой дидактической переработки этого пути *поняли*, чем себя обогатили. Хотя и не можете четко поставить формальные границы своей преобразованной чтением Гегеля способности. Ну разве вникавший в логику Гегеля построит дидактику, основанную на эмпирическом обобщении?

Ильенков сказал точно: «Хотите, чтобы человек стал личностью? Тогда поставьте его с самого начала — с детства — в такие взаимоотношения с другим человеком (со всеми другими людьми), в которых он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью» [7, с. 414]. И называет основное исходное условие личностного бытия. Как педагогика со своей дидактикой может учесть это условие? Как она может ввести ребенка в это основание и из этой всеобщей формы исторического бытия человека выстроить сознательное педагогическое движение к каждому индивиду? Философия пытается определить эти условия, а следом за ней идет и психология. А задача для педагогики заключается в воссоздании условий возникновения человека, — естественно, как они мыслятся «педагогической головой».

И потому первый вопрос для педагогики именно философский: где, в каких условиях лежит начало человека, воссоздавать ли внутри педагогической деятельности божественный путь или путь естественно-природного развития действительности, ведущий к человеку. Чтобы создать такую «вселенско-ми-

ровую технологию» производства человека, «первоначально по некоторому наитию удачно сотворенную Богом».

Но в составе тех условий, совокупность которых делает необходимым бытие личности, есть и то, которое разработано в творчестве Давыдова. Формирование в действии общих понятий как основы теоретического отношения к действительности выводит ум школьника за рамки эмпирического обобщения, но, увы, схематизм этого обобщения *остаётся* в составе *действующего начала* ребенка. Задача же заключается в *преобразовании всего состава субъективности* таким образом, чтобы *истина мышления была всеобщей формой личностного развития*.

Да, позиция педагога и в самом деле божественна: создать человека, не экскаватор сконструировать. Экскаватор — лишь одна из множества функций, осуществляемых человеком, а человек же — если, конечно, педагогика не ставит целью производить экскаваторы и прочие лопаты, — существо универсальное, а потому и богоподобное — с атрибутивными определениями Абсолюта. Спиноза говорит, что Природа-Бог бесконечна в своих атрибутах, но два ближайших из них наиболее явлены и проявлены человеческому сознанию — протяжение и мышление. И человечество со времен осознания себя пытается осмыслить свое бытие внутри этих атрибутивных определений и породило на их счет тут массу всяческих представлений.

Если бы не было свободно-произвольного перемещения точки восприятия внутри разнобразных пространственных вещей, если бы субъект был «жестко» закреплен в контакт с одним предметом, отличить субъективный акт восприятия и предмет было бы невозможно. Примитивная жизнь в таких обстоятельствах и оказывается. В *навыке* форма действия не отличается от схемы мышления. И педагогика, как будто понимая это обстоятельство, пытается протяженное тело индивида сделать *мыслящим* и способным осмысленно осуществлять себя в *протяженных* формах мирового бытия.

«... Исследователю важно иметь общий план рассматриваемого целого в его основных, главных расчленениях, чтобы, руководствуясь им, не сбиваться в восхождении на окольные пути

и своевременно создавать нужные абстракции. Специфическую функцию такого плана и выполняет особый образ целого» [2, с. 314].

Разумеется, в определении задач образования люди исходят из многих составляющих, и все, из чего исходят, проявляется в составе содержания обучения и воспитания. Вне всякого сомнения, весь этот содержательный состав выстраивается некой единой идеей, а сама идея — логикой того мышления, которое свойственно самой образовательной системе. Конечно, и некое целое витает в ее сознании. По большому счету сюда, в совокупность задач образования, должны входить все условия [7], необходимые для формирования личности. Но в этом-то как раз и проблема: что это за условия?

Кажется понятным, что история и есть объективный путь развития (саморазвития) человека. В своей исторической действительности человек удерживает во времени только то, что оказывается объективно-необходимым, все случайное, не имеющее отношения к сущности процесса человеческого развития, остаётся позади и в забвении. Этот объективно-необходимый процесс и выразил Гегель — как развитие идеи человека от ее начала до абсолютного завершения. То, что мыслится как идеал, как завершающий момент в развитии идеи. И эта идея у Гегеля выражена как логика, как объективная форма, становящаяся и формой деятельности субъекта. И истинным субъектом человек и становится только тогда, когда эту форму, объективно-логический процесс, сделает формой своего субъективного движения. И вхождение в эту логику осуществляется человеком только через активное ее освоение. Которое осуществляется как реальная преобразовательная деятельность человека.

«Идеализм не мог найти подлинный источник активной стороны познания, — говорит Давыдов, — он усматривал его в некоторых внутренних имманентных свойствах самого духа» [2, с. 261].

Это не так. Имманентные силы идеально-го, духа, это силы отраженного в духе бытия, или, говоря словами Гегеля, своего другого. За гегелевской логикой лежит труд, объективный материальный процесс, развивающийся в

истории, в логике он *снят* и представлен своей идеально-всеобщей формой. И сила логики поэтому есть реальная сила человека, развиваемая им через силы природы, которые сохраняют себя в преобразованной предметной и общественно-исторической действительности. Потому-то *предметное действие*, которое Давыдов кладет в основание выявления и осознания всеобщей формы понятия, есть *действие мышления*. Они тождественны — действие и мышление. Как, почему и где всеобщая форма отделяется от реально-особенной, особый вопрос, большой проблемы для философии не составляющий, но психология и педагогика умеют его обходить. Вместе с обыденным сознанием, дуализмом Декарта и всеми направлениями позитивизма.

Особенность подхода Давыдова в том, что задача введения в школу теоретического сознания, с ясным пониманием того, что такое научное понятие, как понятие понимает исторический мыслящий ум, — с пониманием того, что решение этой задачи, теоретического отношения к действительности, является условием разрешения всех прочих. Ибо в *понятии суть дела*. А если дело делать, не обращая внимания на его суть, то получится «как всегда». Без понятия не вытянете ни одной идеи — как в ее собственной чистой форме, так и в форме ее педагогического осуществления. И в дидактике, кроме мало организованной связки принципов, восходящих к той или иной философии, ничего не сделаете. Ибо все эти принципы провиснут внешними определениями, внешними требованиями-ориентирами педагогического сознания.

Но именно так поступает традиционный учебный-дидакт. Он отберет некие принципы из состава исповедуемой им философии, препарированной его собственным здравым смыслом, — и дидактическая система готова. Ведь не внутренняя же диалектика мысли ведет его в выстраивании системы этих принципов, он ведь не читал ни Платона, ни Фихте, ни Гегеля, ни Маркса. Ум его не есть ум теоретика, и Давыдов хорошо понимает, что если теоретическое сознание не будет сформировано у школьника, то и в последующем, в будущие «светлые» времена, педагогика будет

оскопленной и лишь номинально называться теоретической.

Сократ (в платоновских диалогах) развернул составляющие души таким образом, что современная дидактика тут кроме зависти ничего иметь не может. Не может, потому как о его методе движения ума, реализованном в его беседах с учениками, дидакты и методисты могут много знать, но сделать *так* ни они, ни школа не умеют. Но знать — это уметь сделать, говорит Спиноза. А уметь сделать — это знать. Оборачиваемость этих суждений Давыдов хорошо чувствует. И во всех дидактических концепциях мы слышим о единстве знаний и умений плюс к этому навыки. Но выразить диалектику этого единства снова не хватает ума. Однако, посмотрите, что делает Давыдов: он ясно и отчетливо излагает [4], правда, без всякой ссылки, позицию Сократа — не без намека, что она требует сократического ума, а ум этот искать надо у Гегеля.

А современная дидактика этот ум оставляет позади. Тем более это касается школы, которая как будто всеми силами отрабатывает *навык* работы по представленным методистами формам. Ум остается на стороне умных ученых, не читавших Гегеля.

Идеи Платона выстроили субъективность по логике идеальных форм, Аристотель дал систему категориальных определений мышления, Кант выразил человеческую субъективность на ее внутреннем принципе и дал завершённую ее систему [8], великий Гегель обосновал тождество диалектического мышления и личностного Я [1], — современная педагогика спокойно оставляет все это в стороне. Понимая это обстоятельство, Давыдов в последние годы все настойчивее начинает говорить о необходимости изучения диалектики, введения в сознание педагогической общественности диалектико-логических представлений, в первую очередь, разумеется, Гегеля.

И Давыдов в последних своих выступлениях не устает повторять, что без его любимого Гегеля, без диалектики его, дело, мол, никак не пойдет. О том, что понятие необходимо содержит в себе три момента — всеобщее, особенное и единичное. А не удерживаете их в единстве, то и понятия у вас никакого нет. А ведь од-

но только всеобщее, говорит Давыдов, уловить ой как не просто! «... Большинство теоретиков, методистов и учителей не знают, что такое всеобщее, — сетует он. — В теории всеобщего, особого и единичного разобрался когда-то Гегель. Но Гегель разобрался в этом на таком высоком уровне философской абстракции, что сказать, например, на лингвистическом, физическом, математическом материале, что здесь всеобщее, что — особенное, а что — единичное, очень трудно» [3, с. 60].

И дальше пытается пояснить причину этих обстоятельств, к чему необходимы некоторые комментарии.

«Во-первых, мы плохо знаем Гегеля. Во-вторых, учение Гегеля применительно к конкретным дисциплинам — лингвистики, физики, химии — устарело» [3, с. 60]. Да, учение Демокрита об атомах, можем сказать, тоже «устарело». Но ведь с тех пор и по сей день мнящая себя неустаревающей физика ищет последнюю *неделимую* частицу. Если и Гегеля читать так, то от его трудов останется только «голый» идеализм. И студент с учителем подивятся, как же можно рекомендовать для современной умной педагогики мудрость двухсотлетней давности (в текущем году Гегелю 250 лет). Но вы всмотритесь в метод, в логику — даже в анализе им конкретного материала! Ведь и действие, выстраиваемое Давыдовым для извлечения всеобщего понятия, ой как примитивно. Придет современный молодой «умный ум» и скажет, что впадать в эту устарелость сегодня в эпоху компьютерных технологий просто смешно. «В-третьих, всеобщее всегда приобретает такую особенную форму, что вы не сразу можете догадаться, что это всеобщее. Вы догадываетесь: это всеобщее, особенные формы похожи на всеобщее. Но вы убедитесь в том, что это всеобщее, когда учащиеся вместе с вами решат относительно безошибочно целый класс конкретных задач. Этого еще нет» [3, с. 60]. И хорошо, что нет. Ведь это же вновь возврат к эмпирическому обобщению, только полученный результат вы по какой-то загадочной причине называете конкретно-всеобщим. Видимо потому, что такая установка сидит в сознании. А догадки — это, что ни говори про диалектику, не есть диалектика. Это даже не инсайт. Но

абсолютно ясно, что Гегель не читан! Всеобщее в форме особенного с суждением похожести одного на другое путать уж никак нельзя.

Но это из устного выступления, и публикации явно далеки от темы. И в путаное сознание, где нет различения конкретной всеобщности и формально-эмпирического обобщения, та же путаница вносится от имени высокой науки.

Но, однако, ясно, что Давыдов всеми усилиями своей творческой деятельности от педагогики требует понятия. И понятие есть не только результат некой постигающей деятельности, а и сам процесс этого постижения, т.е. процесс понимания. Чему-то другому школа должна учить? Ведь этого же требует и Ильенков: школа должна учить мыслить! [7].

Давыдов своими принципами развивающего обучения показывает, как в акте действия, несущего собой всеобщий смысл, порождается способность постижения любого эмпирического содержания, внутренне очерченного этим всеобщим смыслом. То есть определенной формой внутреннего качества. Эта способность из конкретной абстракции, из действия, несущего в себе форму теоретической всеобщности (которая, конечно же, не угадывается, а выводится силой логической мысли) — эта способность сама развивается в логическую форму движения к конкретному (процесс, получивший название восхождения от абстрактного к конкретному). В предметно-практической деятельности этот процесс предстает как реальное *творчество*. Логично было бы выстроить способность восхождения через деятельность такого рода. Но, оказывается, есть проблемы с понятием самой деятельности, не говоря уже о деятельности творческой. Которая хотя и кажется видовой, на самом деле является всеобщей формой. Рефлексия такой деятельности в контексте самой реальной деятельности — это ведь та же самая схема извлечения всеобщего понятия из учебного действия. Это тот самый путь мысли через действия в деятельности, который прочерчивает *образ* творчества. Того самого понятия творчества, о котором кто только что ни говорит. Но только Гегель разворачивает эту диалектическую

логику творчества, и потому именно он может помочь в учебной рефлексии реального творческого процесса. А ведь, кстати, иначе нельзя понять диалектику Гегеля, а без Гегеля — сам творческий процесс [1].

Сам же Давыдов поступает по Марксу: ищет «клеточку-действие» и через него получает всеобщую форму, осуществляющуюся в способности ребенка в его отношении к некоторому конкретному явлению. Но в дидактике Давыдова решается задача формирования *всеобщих* понятий *особенного* содержания: в математике, языке и т.д. Гегель ему нужен, чтобы *понять форму самого понятия*, которая в силу ее всеобщности может быть применима в усвоении *любого* содержания. Это — великая задача, ибо только через форму идеально-теоретического представлена вся духовная культура человечества, ибо только через эту форму человек вхож в любую материю, включая сюда «материю» чувств и самого мышления.

Но почему бы школе не поставить задачу формировать *мышление как мышление*, а не его модификацию в образе математическом, лингвистическом и т.д.? То есть проблему понятия как универсально-всеобщей способности. Как способности творческой.

Потому столь важна проблема, положенная Давыдовым в центр своего внимания. «Отдельные люди (а прежде всего дети) принимают и осваивают их раньше, чем научаются действовать с их частными эмпирическими проявлениями» [2, с. 272]. Вот утверждение, расшифровать и обосновать которое статьи не хватит. И разве Давыдов не убеждал публику, что только в процессе обсуждения, дискутирования можно выйти на всеобщее. Иначе говоря, здесь, как в сократовской майевтике, беседа начинается с существующих представлений и в процессе обсуждения мысль выводится в сферу чистых понятий, которые своей всеобщностью удерживают предикативную функцию в суждениях о всех эмпирических вещах данного рода.

Эмпирия, что ни говори, лежит в основании как предпосылка теоретического мышления и как результат, выраженный через мысль. Здесь диалектический круг. И потому, что тут раньше и что позже, значения не имеет. Тем

более для педагогики. Но для нее имеет значение именно *тождество действия и мысли*. Реальное действие с единичными особенными вещами несет в себе всеобщие определения, которые, естественно, ребенок не видит, но чисто объективной ситуацией их наличия на него ориентируется. Это, как отмечает сам Давыдов, не видит и педагог. Более того, надо сказать, что эта всеобщность не в *вещах* самих по себе, а в *формах деятельности*, которые эти вещи преобразуют и творят. И в сознании, и в бытии. Только в силу этого тождества бытия и мышления, разворот которого — заслуга Гегеля (вот он принцип монизма!), ребенок через единичное осваивает всеобщее. Дидактика Давыдова именно этот процесс и осваивает.

Поэтому серьезные изыскания оснований человеческого развития уведут нас далеко от того, чем занята педагогическая деятельность. А она — в рамках культурно-исторических и социально-экономических возможностей — *свое* дело делает. И как всякое дело его можно делать хорошо и можно плохо. Различить эти два модуса, правда, тоже нужен ум, и Давыдов «тыкал» читателя носом во многие книги, чтобы показать отсутствие в этих книгах ума — и в деле различения истины и заблуждения, и в деле педагогическом.

Удивления достойно, сколько сил ума, Давыдову, пришлось положить на анализ логических представлений многообразно размноженных в воплощенной форме дидактических и методических материалов. Я искренне думаю, что это была пустая трата сил. «Это вызвано тем, — говорит он о своей работе, — что в психологии еще отсутствует должный объем соответствующих специально собранных и систематизированных фактов. К тому же задача *первого этапа* нашего исследования состояла в критическом анализе теоретических представлений традиционной психологии и дидактики относительно природы обобщения и понятия. В литературе мало работ, характеризующих, с одной стороны, внутренние основы этих представлений, с другой — возможные антитезы. Нам пришлось обстоятельно документировать смысл критикуемых взглядов, что вызвало потребность в обширных ссылках на литературные

источники. Иными словами, важно было дать обзор этих взглядов на «собственном языке» их авторов. Все это делает, как нам думается, достаточно обоснованными те заключения и предположения, которые выдвинуты нами относительно как принятых, так и возможных логико-психологических принципов построения учебных предметов» [2, с. 8].

Но теоретическое мышление совсем не нуждается при обосновании того или иного положения в многочисленных ссылках на «факты». Это Давыдов хорошо знает. Он ведь сам показывает, что для теоретического мышления достаточно *одного* факта, выражающего собой форму всеобщности, чтобы доказать из него необходимое следование (а, значит, и доказательство) всех прочих явлений той же самой природы. Логика неумолима, эмпирическая фактология — вязкое болото расплывчатости.

Эти факты лишь показывают распространенность критикуемых им представлений, а суть их с прозрачной отчетливостью выражена в их логической основе. Именно эту логическую основу Давыдов и желает показать. Для чего? Поле эмпирических представлений сознания безбрежно, все эти представления однородны и скорее различаются лишь экземплярностью, чем видом и сутью. Можно, конечно, в этом увидеть мягкий ненавязчивый сарказм в адрес авторов «литературных источников», но скорее — жалоба тем великим мыслителям: вот посмотрите из глубины веков, что тут у нас делается. Стыдно, конечно, и перед Сократом с Платоном, и уж тем более перед Гегелем.

Насколько, однако, дидактика Давыдова выразила собой природу универсальных мыслительных форм, атрибутивно присущих личности, человеческому Я, диалектике разума? Необходимость такого анализа-оценки диктуется не тем, что, якобы, школе Давыдова не удалось утвердиться на поле практической педагогики, и потому, дескать, она неистинна, — эта необходимость есть требование самого разума, логико-теоретической отработки тех определений, которые атрибутивно принадлежат человеческому жизненному бытию и потому должны быть представлены в тех делах, которыми занимается сам человек.

Без осознания этих форм вытащить себя из болота человеку никак не получится.

В этом, правда, можно увидеть идеализм, поскольку здесь в основание будто бы полагается субъективно-мыслящая способность, но если вы на этом банально-расхожем и далеком не умном взгляде на природу идеализма остановитесь, то при попытке его опровержения вы попадете в ту самую ловушку, в которой практически всегда оказывается школа: что в основание своей педагогической деятельности закладываете, тем свой результат и проверяете. Ибо и формируете именно это. А сколько в этом ума, вы знать не можете, поскольку попадаете в круг. Вот тут нам и должны помочь великие умы. Совсем, и даже далеко не Анаксагор, а вот Платон с Аристотелем и Гегель с Марксом, — точно. *Себя измерять надо максимальным масштабом, а не умом методиста от министерства.* Идеализм силен тем, что он находит в бытии его идеальные формы и в любом действии опирается на них. Если бы человек не опирался на идеал, как человек он бы и не состоялся.

Заключение

И вот почти как растерянность: «Заключая, могу сказать, что культурно-историческая теория, особенно в ее деятельностном изложении, — большой вклад в современную науку. Не нужно рваться вперед, всерьез не заложив подлинно глубинные основы экспериментального и теоретического характера в формулирование этой культурно-исторической теории. Если сказать совершенно откровенно, то культурно-историческая концепция Выготского даже в ее деятельностном исполнении до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой» [3, с. 35].

Конечно, несколько странно, что по поводу понятия деятельности в свое время было столько толков. И Давыдов, пытаясь выстроить особый тип деятельности, деятельность учебную, активно пытался разобраться с ее всеобщей формой. Можно сказать, что ученая аудитория обсуждала этот вопрос, как студенты на семинаре, — в той методе, которую Давыдов живо объяснял педагогической публике, неявно воспроизводя Сократа [4]. Полагая, что

так можно найти всеобщую форму того, о чем речь. Но ведь любопытно, — в попытках получить понятие деятельности никто не шел от всеобщей формы понятия, а как студенты, — от того, что есть в «голове». Но ведь именно Давыдов говорит, что деятельность была глубочайшим образом понята в немецкой классической философии и что это понятие лежало в основании этой философии. Значит, было некое понимание того, что извлекать это всеобщее понятие деятельности надо из содержания особенных представлений философии Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля, — в первую очередь. Которые хорошо понимали, что активность человека, в какой бы форме и содержании она ни осуществлялась, *положена идеальным моментом в самой действительности*. Что действительность развивается только опосредствуясь в самой себе этой своей идеальной формой, или мышлением, как ее, идеальную форму, толкует Ильенков [6]. Из трудов этих классиков не надо извлекать некие положения, чтобы их «привесить» к своему доморощенному представлению, — эти труды надо изучать, говорит Давыдов. Иначе у Гегеля вычитаем только некие «законы диалектики» и пустим их по всему миру. Что толку в том, что дети знают формулировку закона всемирного тяготения, коль студент не понимает, почему Луна не падает на Землю!

А посмотрите Фихте! Генетический разворот всех определений деятельности (а сформировать деятельность это и значит сформировать мышление), строжайшая логика выведения ее любого необходимого момента [11]! И нет никакой необходимости «добавлять» к известному толкованию деятельности еще и еще одно свойство. Тем более, что во всех этих «учено-коллективистских» добавлениях свойств реализуется та самая критикуемая Давыдовым метода формально-логического формирования понятия. По этой методе, к сожалению, часто работает даже и тот ум, который настаивает на содержательном, диалектически-генетическом выведении (выстраивании) понятия. Дискуссии, если ими не управляет ум, превращаются в интеллектуальное «телешоу».

Понятие надо «искать» там, где оно есть. Оно есть в формах разумного (не путайте со

здравым мышлением прагматизма) мышления. Неглупое человечество зачисляет в классику именно то, что проявляет абсолютные формы и полагает их себе в основание. Давыдов видит этот момент в теоретическом понятии, понятие, развившее себя до абсолютной формы, уходит в свое собственное основание, замыкает круг бытия, — и этим своим кругом выражает самообусловленность в самом бытии. Это *безусловная*, следовательно, *абсолютная*, а потому и *свободная* форма. Без нее, как понятно, личность вы не получите. В предметном действии, несущем собой всеобщую форму, отражена именно эта реальность.

А разве эта реальность не представлена в субъективности ребенка? Ведь Кант увидел это в априорных формах [8]. И Давыдов, в духе исторического развития науки, поясняет априорные формы как то, что не создано моим опытом, а застается как результат исторического развития, — что вполне доступно любому сознанию и без всякого Канта. Но это ведь полная уступка расхожим представлениям, примитивизация серьезной логической работы духа! Эти формы, которые Кант называет априорными, даны, *даются вместе с началом активности* ребенка, и умный педагог (т.е. читавший Канта по Канту, Гегеля — по Гегелю), внимательный к каждому акту человеческой субъективности, их увидит. «Наука логики», выводящая логическое из ничто, тождественного бытию, именно их, эти априорные формы, разворачивает, — что, разумеется, не делает в своей стихии ребенок и не может сделать уже обученный вне стихии ученый. Но делает умный логик-диалектик. Набравшийся ума в стихии его, ума, исторического развития. Вот тут и происходит «припоминание» (по Платону) своей прошлой жизни, *жизни рода*, отпечатавшейся в материальной культуре человечества и разворачивающейся в формах его деятельности. Включаясь туда, вы и присваиваете те формы, которые оказались недоступными уму самого Канта.

Но ведь Гегель-то эту проблему снял! И деятельность выразил в форме диалектики ее внутренних моментов — идеального и реального, их тождества, тождества противоположностей. Тождества, разворачивающегося в противо-

речие. Здесь вам и *начало*, здесь вам и *природа активности*. Здесь вам и *мотив*. Но если будете «приставлять» к своим представлениям только что высказанные или некие подобные положения, не разовьете, а скорее даже погубите и тот ум, который у вас есть. Как в свое

время была погублена Марксова диалектика, а миллионы студентов (нынешние деятели во всех областях) научены критиковать Гегеля, Фихте, Канта. А сегодня — Маркса. Обозвать это «расплывшейся по планете протоплазмой» жестоко, но с этим что-то делать надо!

Литература

1. Гегель. Наука логики. Т. 1—3. М.: «Мысль», 1970—1972.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: «Педагогика», 1972.
3. Давыдов В.В. Последние выступления. М.: Изд. ПЦ «Эксперимент», 1998. 88 с.
4. Давыдов В.В. Учебная деятельность и развивающее обучение // Давыдов В.В. Последние выступления. М.: Изд. ПЦ «Эксперимент», 1998. С. 48—58.
5. Декарт. Рассуждение о методе // Декарт. Избранные произведения. М.: Политиздат, 1950. С. 257—319.

References

1. Gegel. Nauka logiki [Science of logic]. Vol. 1—3. Moscow: "Misl", 1970—1972.
2. Davidov V.V. Vidi obobcheniya v obuchenii (logiko-psihologicheskie problem postroeniya uchebnyh predmetov) [Types of generalization in teaching (logical and psychological problems of constructing educational subjects)]. Moscow: "Pedagogika", 1972.
3. Davidov V.V. Poslednie vistupleniya Recent performances. Moscow: Publ. PZ "Eksperiment", 1998.
4. Davidov V.V. Uchebnaya deyatelnost' i rasvivayuschee obuchenie [Educational activity and developmental education]. In Davidov V.V. *Poslednie vistupleniya [Recent performances]*. Moscow: Publ. PZ "Eksperiment", 1998, pp. 48—58.
5. Dekart. Rassugdenie o metode [Discourse on the method]. In Dekart *Isbrannie proisvedeniya [Selected works]*. Moscow: Politisdat, 1950, pp. 257—319.

Информация об авторах

Лобастов Геннадий Васильевич, доктор философских наук, профессор; профессор Московского авиационного института (национальный исследовательский университет) — МАИ; президент Российского философского общества «Диалектика и культура», г. Москва, Российская Федерация, e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

Information about the authors

Gennady V. Lobastov, Doctor of Philosophy, Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University); President of the Russian Philosophical Society "Dialectics and Culture", Moscow, Russia, e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

6. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974.
7. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
8. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994.
9. Лобастов Г.В. Дидактика философии Э.В. Ильенкова // Школа и мышление. Сборник статей. М.: Гран Принт, 2020. С. 66—88.
10. Лобастов Г.В. Логика понятия в философии Гегеля // Вопросы философии. 2020. № 8. С. 181—193.
11. Фихте И.Г. Сочинения в 2-х томах. Т. 1. Наукоучение. СПб.: Мифрил, 1993.

6. Ilyenkov E.V. Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]. Moscow: Politisdat, 1974.
7. Ilyenkov E.V. Filosofiya i kultura [Philosophy and culture]. Moscow: Politisdat, 1991.
8. Kant. Kritika chistogo rasuma [Critique of pure reason]. Moscow: "Misl", 1994.
9. Lobastov G.V. Didaktika filosofii E.V. Ilyenkova [Didactics of philosophy E.V. Ilyenkova]. *Shkola i mishlenie. Sbornik statey [School and thinking. Digest of articles]*. Moscow: Gran Print, 2020, pp. 66—88.
10. Lobastov G.V. Logika ponyatiya v filosofii Gegelya [The logic of the concept in Hegel's philosophy]. *Voprosi filosofii [Questions of philosophy]*, 2020, no. 8, pp. 181—193.
11. Fihte. Sochineniya v 2-h tomah. Vol. 1. Naukouchenie [Works in 2 volumes. Vol. 1. Science studies]. Saint Petersburg: Mifril, 1993

Получена 09.09.2020

Принята в печать 12.09.2020

Received 09.09.2020

Accepted 12.09.2020