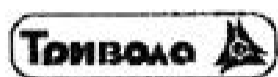


**В. П. ЗИНЧЕНКО  
АФФЕКТ  
И ИНТЕЛЛЕКТ  
В ОБРАЗОВАНИИ**



**МОСКВА**

**1995**

2



ББК 88

363

363 **Зинченко В. П.** Аффект и интеллект в образовании. — М.: Тривола, 1995. — 64 с.

© В. П. Зинченко. 1995

© “Тривола” Оригинал-макет, оформление. 1995

**ISBN 5-88415-014-8**

На обложке: А. Роден "Мысль", 1886, мрамор. Музей Родена, Париж.

3

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	7
О душе в образовании	11
Образование и интеллект	14
Технократическое (проективное) мышление	17
Эмоции, аффекты, страсти в мышлении и образовании	24
Очень простой вывод (вместо морали)	33
Приложение 1. Напоминание о реальности Духа или “материализация Духа”	35
Приложение 2. Напоминание о культуре: живые метафоры	38
Приложение 3. Напоминание о принципах психологической педагогики	44
Приложение 4. Заповеди психологической педагогики (и в шутку, и всерьез)	53
Заключение	60

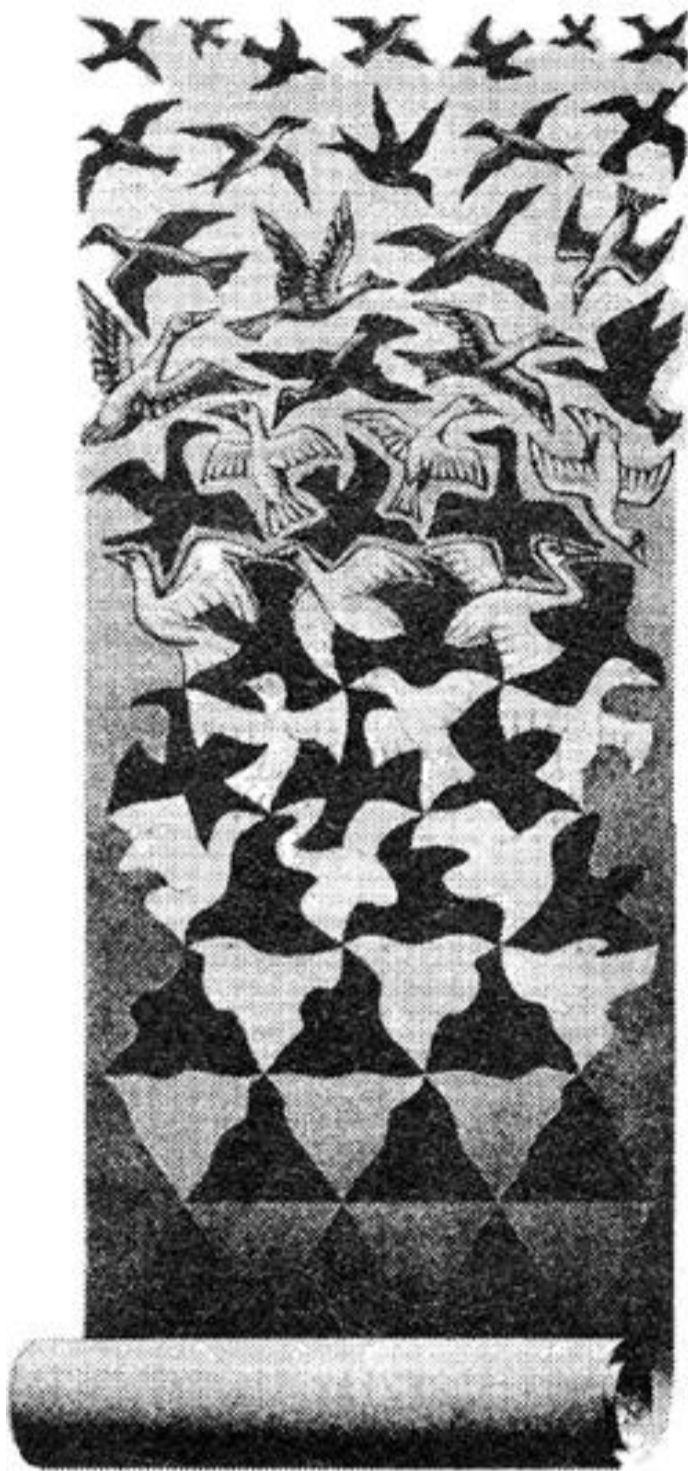
Настоящий доклад подготовлен для участников заключительного этапа *Конкурса инновационных проектов в образовании*, проводимого **Международным Фондом “Культурная инициатива”** и **Министерством образования Российской Федерации**, а также для всех заинтересованных проблемами образования и психологической педагогики.

Автор признателен **Международному Фонду фундаментальных исследований, Международному Фонду “Культурная инициатива”, Российской Академии образования** за поддержку исследовательской программы *“Геном культурного и духовного развития человека”*, ряд результатов которой послужил основанием для написания доклада. Автор благодарит *Н. Д. Гордееву, В. М. Гордон* и *В. М. Кроля* за помощь в редактировании, а также *И. Н. Бикташеву* и издательство *“Тривола”* за оперативную подготовку компьютерной версии брошюры и ее издание.

5

*Светлой памяти  
моих родителей и учителей,  
которые не воспитывали меня,  
а дарили свою любовь и дружбу*

6



М. Эшер. (Бельгия) "Освобождение"

7

## ВВЕДЕНИЕ

*Сущее не делится на  
разум без остатка*

*И. В. Гёте*

*Черти не мелом, а любовью.*

*Велимир Хлебников*

“Слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают, как платье...”. Я не буду пытаться “сиять заставить заново” слова *гуманизация*, *духовность*, без которых сегодня не обходится ни один уважающий себя докладчик или лектор на темы образования. Пора взять на октаву ниже и поговорить о менее возвышенном и более реальном, жизненном, а это означает, что и о менее научном. Хороший педагог, хотя бы в душе, немножко актер, художник, поэт. Поэтому к нему тоже можно отнести предостерегающие строчки Михаила Зенкевича, участвовавшего в свое время в кружке акмеистов:

*А в вытрезвителе науки  
Свое сознание губя,  
В отчаяньи наложит руки  
Поэт на самого себя.*

Но судьба, или планида образования в том, что оно пролагает себе путь сквозь науку, как и сквозь реальности и ирреальности жизни. Да и мой доклад, несмотря на мое искреннее стремление быть понятным, не обещает быть легким чтивом. Надеюсь, что до “наложения рук” дело не дойдет.

Доклад не преследует никаких организационных задач, еще менее — целей очередного реформирования образования. Реформами школа пресыщена, тем более что большинство реформ как бы подтверждают оценку Г. И. Челпановым первой советской реформы школы. Он говорил о ней, что она сделана как будто не для родной страны, а для колонии. Наша российская школа многое “проходила” и переживала: “школу действия”, “школу труда”, “школу знания”, “школу оценки”, “школу творца, борца, активного деятеля в среде”, “школу сотрудничества” и т. д. В этом перечне, к сожалению, отсутствуют “школа бытия”, “школа смысла”... Каждое наименование

8

школы вольно, а скорее, невольно отражает наивные, хотя и поучительные, поиски односложного определения сущности человека: Homo habilis, Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens, Homo humanus, Homo sovieticus... Как человек, так и школа не вмещаются ни в одно из этих определений. Действительным и недостижимым идеалом могла бы быть “школа равновесия души и глагола” (М. Цветаева), школа живого личностного знания, школа поступающего мышления. Будем держать этот идеал в сознании.

Я уверен, что только в силу здорового консерватизма нашей школы, мастерства учителей и их любви к детям и к делу, она, несмотря на навязываемые новые ценности, цели, стандарты и наименования, оставалась школой как таковой и не худшей среди существующих в мире. Я многие годы спрашиваю своих студентов, были ли у них любимые учителя? И всегда получаю положительный ответ. А это самый суровый и объективный критерий оценки состояния школы. Так что реформаторы должны бы помнить, что уничижение паче гордости.

Я, конечно, не против поиска, разумных инноваций, обновления. Стихийно эти процессы идут всегда. Хуже, когда скороспелые инновации внедряются насильно. Еще хуже, когда они следуют извечной российской традиции: “Из вечных истин строить казематы” (М. Волошин).

Конечно, можно без особого усилия вспомнить образцы отечественной рефлексии по поводу того, что для России характерны “полупросвещение” (А. С. Пушкин), “полудеятельность” (Н. В. Гоголь), “полунаука” (Ф. М. Достоевский). Значительно сложнее определить, что такое полнота, как ее достичь? И может, самое хорошее сегодня состоит в том, что никто не обладает патентом на истину и властью толкать российское образование в свою истину. Но и кривая не вывезет. Однако новые реформы, стратегии, инновации, альтернативы в образовании должны замысливаться без амбициозности, апломба, чрезмерных претензий на всеохватность. Их создатели, где бы они не находились — внутри или над образованием, должны ощущать себя скромной частью огромного целого, которое, несмотря на наши стенания, все еще существует. Они должны ориентироваться не на одну — пусть самую благую — идею, а на образ и смысл целого. При этом желательно помнить имеющее прямое отношение к образованию мудрое предостережение А. А. Шахматова, что не дело ученого учреждения указывать великому народу, как ему говорить и думать на родном языке.

Сейчас на школу нежданно негаданно свалилась свобода, к которой она не привыкла. К сожалению, не только она. Мы все скорее привыкли к тому, что “свобода — это познанная обходимость”.

9

(А. А. Зиновьев) и довольно медленно осознаем, что свобода — это прежде всего труд, ответственность, что свобода должна быть не Божьим даром (как Н. А. Бердяев говорил о несотворенной свободе), а свобода должна быть построена, сотворена. Именно со-творена, создана не только индивидом, а сообществом индивидов. Полезно держать в сознании и то, что свобода не совпадает с культурой, хотя и является необходимым условием ее существования и развития.

Отсутствие привычки к свободе (в высоком смысле слова — как много раз испытанной) приводит, как говорят мои коллеги социальные психологи, в лучшем случае к тому, что люди не знают, что с ней делать. Это похоже на то, как слепорожденные, которым в зрелом возрасте удалена катаракта, отказываются видеть мир и одевают повязку на глаза (иногда, не догадываясь это сделать, кончают жизнь самоубийством). О худших случаях использования свободы говорить не буду — они у всех перед глазами.

Даже для того, чтобы принять “свободу от...”, нужно понять от чего. В противном случае она превращается в безразличие, в апатию. Поскольку несвобода возникает по законам импринтинга — впечатывания бесконечных табу, она становится второй натурой, избавление от которой или ее переделка требуют большого труда.

Еще сложнее со “свободой для...”. Здесь понимания недостаточно. Она требует размышлений, осознания, самосознания, единства ответственности и вины, гарантирующего внутреннюю связь элементов личности (М. М. Бахтин). “Свобода для...” должна использоваться не только для разрыва с надоевшей жесткой идеологией, но и для напряженного поиска и самоопределения педагогической мысли (о педагогической науке я лучше умолчу) и педагогической практики в современной культурной ситуации. При всех ее недостатках ситуация остается культурной (я не склонен к драматизации ситуации), поскольку сейчас покончено с “убийственной ясностью” (Ф. Ницше), допускается независимость мнений, свобода размышлений, выдвижение гипотез, проектов, пусть трижды маргинальных, лишь бы они были связаны с реальной жизнью и не следовали утопическим стандартам мифического всестороннего и гармонического развития личности. Наконец, сегодня никому не надо присягать на верность.

Все больше педагогов в этой ситуации занимает активную культурную позицию. Их должен поддержать оптимизм Б. Пастернака, выраженный им в письме к О. Мандельштаму, в значительно более суровые времена:

“Финальный стиль (конец века, конец революции, конец молодости, гибель Европы) входит в берега, мелеет, мелеет и перестает действовать. Судьбы культуры в кавычках вновь как когда-то становятся делом выбора и доброй воли. Кончается все, чему дают кончиться, чего не продолжают. Возьмешься продолжать, и не кончится. Преждевременно

10

желать всему перечисленному конца. И я возвращаюсь к брошенному без продолжения. Но не как имя, не как литератор. Не как призванный по финальному разряду. Нет, как лицо штатское, естественное, счастливо-несчастное, таящееся, неизвестное”. (Пастернак Б. Избр. соч. в двух томах, Т. 2, М. Художественная литература. 1985, С. 439).

Сегодня, слава Богу, таиться не надо. Пожалуй, в нынешней ситуации нам недостает культуры диалога.

Мы больше говорим, чем слушаем, и слишком медленно отказываемся от прямолинейного черно-белого мышления. Хотя и здесь, как говорится, “процесс пошел”.

Общепризнано, что наше образование находится в ситуации переходного периода. Это означает, что до определения общей стратегии развития образования, которой несомненно еще нет, до разработки принципов проектирования образовательных систем, повсеместно создаются, размножаются, апробируются, выживают или умирают, не сложившись, альтернативные формы образования. К сожалению, чаще всего остается неясно, альтернативные чему? В большинстве случаев “альтернативные формы” не имеют достаточного научного обеспечения или ищут его в старых формах (Почему-то особенно повезло системе Монтессори и не встречаются “духовные упражнения” Игнатия Лойолы), разрабатываются на основе интуиции, в лучшем случае — педагогического опыта, реже — высокого мастерства. Есть всякое. Сказанное — не оценка, не критика, а констатация, скорее приятная, поскольку всякое образование, как и развитие, должно быть внутренне разноречивым и противоречить в том числе себе самому.

Я не методолог, не ученый-педагог, не педагогический психолог. Скорее — психологический педагог, поэтому не буду предлагать остановиться и подождать, пока методология, наука, вкупе с руководителями и организаторами образования, выработают стратегию его обновления. Я — лицо частное, имеющее почти неправдоподобный в нашей стране сорокапятiletний опыт свободного преподавания в школе и в вузах и опыт свободного научного исследования в психологии.

Назначение моего доклада — предложить некоторый материал для размышлений и поиска. Поскольку я психолог, то этот материал, так сказать, по определению будет иметь отношение к душе, а, следовательно, не будет содержать никаких рецептов. Это приглашение к диалогу по поводу трудных для меня как педагога проблем.

11

## **О ДУШЕ В ОБРАЗОВАНИИ**

Имеется много оснований, по которым разные авторы пишут или представляют себе историю образования. Мне кажется, что в качестве не худшего основания для ее описания может быть взята душа. Давайте попробуем посмотреть на историю образования сквозь призму души. Это настолько очевидный (до банальности) ход мысли, что педагогическая наука им пренебрегла, хотя, на мой взгляд, совершенно напрасно. Ибо в науке многое определяется удивлением по поводу очевидности. Не удивлюсь, если педагогика не примет его и сейчас.

Предположим, что реальны “утопические реминисценции” о Золотом веке — веке идеального свободного человечества, в том числе и о Золотом веке в образовании. Будем искать его не в Атлантиде, а в античности, во временах Сократа. Сократический метод и в самом деле давал (и дает) неплохие результаты. Вероятно это связано с тем, что он был ориентирован на целостную человеческую душу со всеми ее атрибутами, то есть на познание, чувство и волю. (Сократа характеризовала не только мудрость, но и воля, иначе он бы не выпил цикуту.) Такое понимание души с теми или иными перипетиями пронизало всю европейскую культуру и историю. К тому же античная душа, если верить М. М. Бахтину, не была разъедена внутренним миром человека, его сомнениями и каверзами. Бахтин специально исследовал культурно-исторические корни потери человеком его жизненной целостности, а, возможно, и самости:

“Грек именно не знал нашего разделения на внешнее и внутреннее (немое и незримое). Наше “внутреннее” для грека в образе человека располагалось в одном ряду с нашим



“внешним“, то есть было так же видимо и слышимо и существовало вовне для других, так же как и для себя. В этом отношении все моменты образа были однородными” (Бахтин М. М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике.* // *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет.* — М., Художественная литература. 1975, С. 285). Бахтин считает, что “немая внутренняя жизнь, немая скорбь, немое мышление были совершенно чужды греку. Все это — то есть вся внутренняя жизнь — могло существовать, только проявляясь вовне в звучащей или в зримой форме” (Там же, С. 284).

Социальная суть античного человека нашла выражение в том, каким он представлен не только в литературе, но и в культуре:

“Все телесное и внешнее одухотворено и интенсифицировано в нем, все духовное и внутреннее (с нашей точки зрения) — телесно и овнешнено” (Там же).

Поэтому-то у Плотина великодушие, душа — это грация, а у А. Пушкина — “душой исполненный полет”!

Даже если тогда все было не так красиво и замечательно, то это хорошо выдуманно, может служить нам предметом размышлений, возможно, зависти. Как бы то ни было, но в дальнейшем развитии европейской истории человек утрачивал целостность, происходила дезинтеграция человека, его души, смысла существования. Это прекрасно показано Эдмундом Гуссерлем, который на определенном этапе своих философско-методологических размышлений пришел к тому, что нужно от темы кризиса науки (добавим, и образования) перейти к теме кризиса человека, европейского человечества.

Так что представителям образования, равно как и педагогической науки, не нужно брать на себя лишнее. Образование часто не только по своей воле и логике утрачивало существенные свойства души, ориентировалось не на целую душу, а на ущербную, меняло ориентацию, порой утрачивало душу вовсе, а то и продавало ее дьяволу. На ученом языке это называется симплификацией — упрощением представлений о развитии и образовании человека. Забегая вперед, скажу, что, согласно А. В. Запорожцу, оппозицией симплификации является амплификация — обогащение, усиление, углубление представлений о развитии человека и его образовании. Мой учитель, конечно, понимал, что не все от него зависит. Ему приходилось утверждать “в инстанциях” разрабатываемые в его Институте дошкольного воспитания программы воспитания, высаживания детей на горшочки, подготовки их к школе и т. д. И сегодня Российская Академия образования занята разработкой стандартов образования.

У меня есть подозрения, что они, несмотря на всю их полезность, по-прежнему подчинены в основном предметной, понятийной, а не человеческой логике. Об этом несколько позже.

Я не берусь оценивать, есть ли душа в нашем образовании, много ее или мало. Ее, скорее, нет или мало в моей родной психологии. Просто нужно держать в сознании, что образование без души опустошает душу. Во всяком случае, наша жизнь такова, что напоминание о душе не может быть лишним.

Возникает вопрос, почему я в качестве предмета изложения взял лишь познание и чувство, оставив в стороне волю. Мне кажется, что о полной душе образования, равно как и о его духе, говорить рановато. Да и самонадеянно. Хотя целостность представлений о нем будет нарушена.

Возможно, я и подойду к проблематике воли, а, точнее, действия, но печкой, от которой нужно возвращаться к представлениям о целой или полной душе образования, должна быть не воля, а любовь, если угодно, в евангельском смысле этого слова. К тому же воля в истории образования практически

никогда не была в обиде. Наоборот. Ее значение скорее переоценивалось. Воля в образовании эксплуатировалась долго и упорно, часто, правда, выступая в других обличьях. Достаточно вспомнить его давнюю ориентацию на память, заучивание, зубрежку, тогда как произвольная — смысловая и эмоциональная — память оставалась в тени. Повторение в течение столетий рассматривалось как “мать учения”. Столь же давно опытные и проницательные педагоги рассматривали его и как “прибежище ослов”. Замечу, что воля усвоить нечто — это еще не вся воля, даже не главная ее часть. Выход за пределы усвоенного требует не меньшей воли и мужества:

“...Состояние “выхода”, — пишет С. С. Аверинцев, — явно имеет в системе древнееврейской литературы весомость символа: человек или народ должны “выйти” из инерции своего существования, чтобы стоять в пространстве истории перед Яхве, как воля против воли” (История всемирной литературы. Т. 1, М., Наука, 1983, С. 69—70).

Такая воля известна (если известна?) лишь незначительному числу “образовательных систем”. Не принижая значения памяти, повторения, воли, наконец, труда, я буду говорить не о них.

14

## ОБРАЗОВАНИЕ И ИНТЕЛЛЕКТ

Было бы несправедливо сказать, что науки об образовании обидели интеллект. О нем многое известно. Психологи даже набирались окаянства и “подряжались” формировать не только понятия, но и мышление, умственные действия с заранее определенными, так сказать, наперед заданными свойствами. Как будто кто-то за другого может решить, какой интеллект ему в жизни пригодится. (Замечу в скобках, что это “еще цветочки” по сравнению с задачами формирования “нового человека”, которые ставились при полном забвении и без понимания того, что собой представлял при всем его неблагополучии добрый старый человек). Вернемся к мышлению.

С одной стороны, сама возможность постановки задачи формирования интеллекта говорит о том, что нам известно о нем не так уж мало. Хотя я уверен, что, пока человеческий интеллект имеет шансы развиваться, знания о нем никогда не будут достаточными. Он еще будет преподносить нам сюрпризы.

С другой стороны, в образовании для формирования мышления учащихся используется преимущественно легко определимый технологический, а не интуитивно чувствуемый смысловой образ интеллекта. Так проще. В этом повинна и психология, которая вслед за логикой, а затем и за компьютерной наукой увлеклась изучением технологии мышления, его оперативно-технологическими аспектами. Вспомним увлечения программированным обучением, его алгоритмизацией, потом повальной компьютеризацией, сегодня — повальной диагностикой умственного развития. При этом психологи, педагоги, добавлю, и психиатры весьма смутно представляют себе, что такое живой интеллект и еще более смутно, что такое его норма.

15

До сих пор не устарели превосходные определения интеллекта, данные в 20—30-е годы Э. Торндайком и Э. Борингом:

Интеллект — это то, чем Платон, Аристотель и Фукидид отличались от афинских идиотов своего времени (Э. Торндайк).

Интеллект — это то, что измеряется с помощью тестов на интеллект (Э. Боринг)\*.

Но сейчас речь идет не о вине той или иной науки, не удосужившейся дать строгого определения.

Живое вообще трудно поддается концептуализации. Мы не имеем определения таких фундаментальных понятий как “живое вещество”, “живое движение”, “живое знание”, хотя редко ошибаемся, отличая живое от неживого, умного от глупого. Речь идет об экспансии технократического мышления на сферу изучения человека, сферу образования, наконец, на сферу изучения самого мышления. К несчастью, это замкнутый самовоспроизводящийся процесс.

Конечно, здесь нет фатальности. Этот круг время от времени рвется. И, между прочим, не в последнюю очередь за счет душевных качеств и таланта учителя, за счет с трудом признаваемого гения учащихся, их чудом сохраняющейся непосредственности и целостности души:

*Ребенок — непризнанный гений  
Средь буднично серых людей.*

*М. Волошин*

Хотя душе и таланту трудно противостоять государственным и в их числе образовательным институциям, число заинтересованных, способных, талантливых учащихся всех ступеней не уменьшается. Но их судьба могла бы быть и получше.

Несмотря на раздающиеся время от времени Голоса Разума (одними из последних были голоса М. К. Мамардашвили, Ю. М. Лотмана, А. Ф. Лосева), общая проективная тенденция сохраняется. Она касается проектирования интеллекта, деятельности, реже — человека в целом, новых образовательных систем и технологий и т. д. и т. п. Справедливости ради нужно сказать, что эта тенденция не приобретение нашего времени. В XX веке, благодаря его технологической и

16

информационной мощи, лишь была реализована артикулированная еще в античности идея *tabula rasa*. Как бы ее ни квалифицировали (например, М. К. Мамардашвили назвал идею проектирования нового человека одной из самых глупых и трагических в XX веке), с этой идеей и тенденцией трудно бороться. Да и устали мы от борьбы. Но продемонстрировать ее опасность и последствия тотального проектирования всего и вся, напоминать, что развитие общества, как и развитие образования, — это естественно-исторический процесс, все же необходимо. В этом процессе имеются неизвестные нам, следовательно, неподвластные проектированию законы самоорганизации.

Я это сделаю на примере технократического мышления, лежащего в основе нашей проективной эпохи. Не забудем, что однажды уже

*...телегою проекта  
Нас переехал новый человек.*

*Б. Пастернак*

С этой эпохой, с нашим веком почему-то не хочется становиться наравне не только в просвещении. Наш век — “век-волкодав”; “И до крови кроил наш век-закройщик”. Уже на излете он продолжает демонстрировать верх человеческой жестокости, порождает ощущение трагической бессмысленности и бессилия, подрывает веру в человечность и в историческое развитие. И вообще, с кем становиться наравне, с кем спорить, если неизвестно, “какое, милые, тысячелетие на дворе”?

Но спорить надо. Работа у нас такая. Попробую это сделать без избыточного энтузиазма и запальчивости, руководствуясь мудрым заветом А. Фета:

*Что такое день иль век  
Перед тем, что бесконечно?  
Хоть не вечен человек,  
То, что вечно, — человечно.*

17

## ТЕХНОКРАТИЧЕСКОЕ (ПРОЕКТИВНОЕ)

### МЫШЛЕНИЕ

Вначале я дам определение технократического мышления, а затем не очень привлекательный, хотя в высшей степени художественный и противоречивый образ этого вида мышления. Технократическое мышление не является неотъемлемой чертой представителей науки вообще и технического знания в частности. Оно может быть свойственно и политическому деятелю, и полководцу и представителю искусства, и гуманитарии и, конечно же, деятелю образования. Технократическое мышление — это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями. Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум и Мудрость. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства. Для того, чтобы эта абстрактная характеристика технократического мышления стала зримой, напомним мысли князя Андрея о полководцах:

“Не только гения и каких-нибудь особенных качеств не нужно хорошему полководцу, но, напротив, ему нужно отсутствие самых высших, лучших человеческих качеств — любви, поэзии, нежности, философского пытливого сомнения (эти все качества нужны педагогу. — В. З.). Он должен быть ограничен, твердо уверен в том, что он делает, очень важно (иначе у него не останется терпения), и тогда только он будет храбрый полководец. Избави Бог, коли он

18

человек, полюбит кого-нибудь, пожалеет, подумает о том, что справедливо и что нет. Понятно, что исстари еще для них подделали теорию гениев, потому что они — власть” (Толстой Л. Война и мир. Т. 3, М. 1947, С. 48).

Не напоминает ли эта оценка одного из нынешних “полководцев”? Многие спорили или прощали великому писателю эту характеристику личности и ума полководца, но меня сейчас интересует не то, что есть, а чего лишен полководческий ум или гений. А его ум при всех достоинствах, раскрытых Б. М. Тепловым в статье “Ум полководца” (Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1, М. Педагогика, 1985), сильно смахивает на технократический.

А теперь Ставрогин — персонаж романа Ф. Достоевского “Бесы”:

“Ставрогин — воплощение исключительной умственной мозговой силы. В нем интеллект поглощает все прочие духовные проявления, парализуя и обеспоживая 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” (Л. Гроссман. Достоевский. Изд. 2-е. М. Молодая гвардия. 1965, С. 450).

Можно выразить это проще. При всей своей гениальности Ставругин лишен ощущения реальности, жизни, которые характеризуют естественные способы мышления всякого жизненно ощущающего человека.

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 деятельности. 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

19

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” (Искандер Ф. Моцарт и Сальери. Знамя. 1987, N 1, С. 130).

Как это не 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”. 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” (Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1, М. Педагогика, 1985, С. 308—309).

Л. Гроссман, Ф. Искандер, Б. Теплов пишут о предельных ситуациях, порожденных гением Достоевского и гением 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 —

создатель теории информации, Н. Винер — создатель кибернетики,

20

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 века, участвовавшим в создании атомной бомбы.

Поставлю вопрос о технократическом мышлении еще более резко и категорично. Оно руководствуется внешними по отношению к мысли, к мышлению, к науке, к человеку целями. Поэтому оно характеризуется еще одной чисто психологической чертой. Оно нетерпеливо и торопливо: оно не оправдывает цели средствами, а стремится к их достижению любыми средствами. Г. Г. Шпет в начале 1917 г. писал: “Но науке торопиться некуда, — по крайней мере, той науке, которая не состоит в услужении и на посылках у современного престижизитатора-техники, вершащей сейчас судьбы науки и человеческой мысли”. (Г. Г. Шпет. Философские этюды. М. Прогресс. 1994, С. 227).

Истоками технократического мышления являются всяческие сказки, сказания, мифы, фантастика. Оно их переживает, ими питается и в них выражается. И чем дальше, тем более зловеще. Оно не знает, что такое рефлексия; умственная жизнь для него — нечто чуждое; оно с трудом отличает ее от тяжелого физического труда. Оно отдыхает, когда от него не требуют умственного напряжения; умственная лень — его природа и его добродетель.

Данная выше уничтожающая характеристика технократического мышления представляет собой научное хулиганство, которое я все же рискую вынести на суд читателей. Дело в том, что она представляет собой парафраз характеристики, которую Г. Г. Шпет дал мышлению и мудрости Востока, локализуя на Востоке и корни Христианства. В контексте обсуждения различий в мышлении Востока и Европы (Иерусалима и Афин) Г. Г. Шпет далее пишет:

“Чистый европеизм пробудился в тот момент, когда первый луч рефлексии озарил человеку его собственные переживания. Европа — это умственное напряжение, но не труд, а “досуг”, восторг и праздник жизни; самое дорогое для нее — творчество мысли; и никакая сила — ни меч, ни моральная проповедь не могли уничтожить в европейце его страсти мыслить. Европа пережила сказок и мифов, мудрости и откровений не меньше, чем Восток, но она не только их переживала, она их передумывала. Как глубоко она переживала и как глубоко передумывала пережитое, об этом свидетельствует ее создание — трагедия, высшая форма художественной рефлексии. Вообще, это ее создание — основные направления рефлексии: строгое искусство и строгое чистое знание. “Строгое искусство” — нередко синоним

21

“античного искусства”, т. е. европейского. К “строгой науке” мы как будто пришли позже, когда Европа “ориентировалась”, когда ее историю вело христианство. Но нужно ли напоминать мартиролог философии, когда она стала обнаруживать волю быть наукой, и мартиролог науки, когда она становилась строгой наукой? (Как это похоже на “ориентирование” России, когда ее историю вел большевизм, жертвой которого пал и Г. Г. Шпет. — В. З.). Философия как чистое знание есть порождение античной языческой Европы, т. е. Европы в нашем узком и более точном смысле” (Там же, С. 228—229).

Я не буду дискутировать с Г. Г. Шпетом по поводу различий в мышлении Востока и Европы. Этот предмет имеет свою историю. Была и христианизация эллинской мысли и эллинизация христианства, были и утверждения о синтезе Востока и Запада, хотя поиски такого синтеза продолжаются (А. В. Ахутин. Афины и Иерусалим. // Диалог культур. М. ГМИИ им. А. С. Пушкина. 1994). На

эмоциональном уровне я оптимист и согласен с Г. Г. Шпетом и с комплиментом (или авансом) О. Мандельштама: “Над нами варварское небо, но мы эллины”.

Иное дело, как европейское мышление ослабило рефлексию. Увлелось или дало себя увлечь мышлению технократическому. Это сюжет для научного детектива.

Без запальчивости все же не обошлось. Сарказм Г. Г. Шпета заразителен! Вернусь к академическому тону. Упреки в адрес технократического мышления (старые и новые) не следует смешивать с давней советской критикой интеллектуализма в обучении. На самом деле его всегда недоставало, да и едва ли может быть когда-нибудь достаточно, хотя может быть и чрезмерно. Такая парадоксальность типична для любой образовательной проблемы.

Критика интеллектуализма была завуалированной, а часто прямой формой выражения претензий к недостаточной идеологичности и избыточной интеллигентности образования. Для усвоения идеологием ума не надо. Отсюда и раздавшийся в 60-х годах крик души нашего замечательного философа Э. В. Ильенкова: “Школа должна учить мыслить!”. Сегодня его можно было бы уточнить и дополнить: “Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле”.

Проще всего сказать, что технократам так же, как и идеологам, противопоказано формировать, проектировать мышление подрастающих поколений. Не нами сформулирована оппозиция технократии и ноократии. Но где эта вымечтанная Тейяром де Шарденом и В. И. Вернадским ноосфера — культурная и разумная среда, растящая и питающая личность? Нет этого питательного бульона, в который

22

можно было бы поместить наших питомцев. Геологической силой стала не ноократия, а технократия, которая слишком медленно утрачивает свой кредит. Но даже, если он станет убывать быстрее, инерции технократического мышления хватит надолго.

Что же делать в такой ситуации? Есть ли из нее выход? И если он есть, то есть ли воля к его поискам? Бессмысленно призывать вернуться к незамутненному эллинизму. Его нужно помнить. Вообще, бесплодны или безнравственны любые призывы и лозунги, кроме единственного — подумать. Да и технократическое мышление принесло человечеству не одни кошмары. Оно, видимо, все же соприродно человеческому мышлению, как дьявол, к несчастью, соприроден человеку. Вернусь к Моцарту и Сальери, но на сей раз в оценке О. Мандельштама, который не столь сурово оценил последнего:

“Сальери достоин уважения и горячей любви. Не его вина, что он слышал музыку алгебры так же сильно, как живую гармонию.” (Мандельштам О. Сочинения в двух томах. Т. 2, М. 1990, С. 187).

И далее поэт замечает, что суровый и строгий ремесленник Сальери протягивает руку мастеру вещей и материальных ценностей, строителю и производителю вещественного мира. О. Мандельштам отдает должное личности Сальери и как бы сглаживает противоречия между ним и Моцартом.

Н. Я. Мандельштам описала заочную дискуссию между А. Ахматовой и О. Мандельштамом по поводу “маленькой трагедии” и отношения А. Пушкина к ее героям. Она была посредником в этой дискуссии (Н. Мандельштам. Моцарт и Сальери. Знамя. 1993, № 9). Согласно А. Ахматовой, Моцарт и Сальери представляют два пути сочинительства — спонтанность, вдохновенность и труд. С точки зрения О. Мандельштама, в каждом поэте есть и Моцарт, и Сальери. Спонтанность дара и труд — это две стороны созидательного процесса, которые он обозначал словами “Моцарт” и “Сальери”, и, — по словам Н. Я. Мандельштам, — знал в себе черты обоих.

Слово “знал” является ключевым. Как у Г. Г. Шпета: мало пережить, нужно передумать. Мало

передумать. Должна еще быть “страсть мыслить”. А у “страстного мышления” или у “мыслящей страсти” должен быть еще и субъект, точнее, мыслящее, сознательное Я. Не эмпирическое, а именно когитальное Я, подчеркивал М. К. Мамардашвили. “Эмпирическое Я” может быть рефлекторным, а “когитальное Я” — рефлексивно. Разница между ними такая же как между рефлексом и рефлексией. В русском языке она превосходно выражена: *рефлекс и рефлекс-и-Я*. Всего ничего — союз и заглавная буква, но буква Я. Можно предположить, что субъектом

23

идеологизированного, равно как и субъектом технократизированного мышления является эмпирическое Я (ср. “в партию сгрудились малые”), тогда как субъектом аксиологического, ценностного, скажем проще — человеческого и человеческого мышления, — является когитальное Я. Последнее, как и эмпирическое, тоже порой может мыслить предметами, значениями, понятиями, эмоциями, накалом воспаленных чувств, но кроме того оно мыслит смыслами или мыслями о смысле. Оно способно к эмоциональному, смысловому, ценностному предвосхищению своих усилий и своих результатов.

Мысль до тех пор не может быть признана мыслью, пока она не будет содержать в себе, помимо себя самой, еще и мысли о вневременном смысле человеческого бытия:

“Пока не найдешь действительной связи между временным и вневременным, до тех пор не станешь писателем, не только понятным, но и кому-либо и на что-либо, кроме баловства, нужным” (Блок А., Соч. Т. 5, М. Художественная литература. С. 162).

Примечательно, что именно А. Блок произнес эти слова. М. Шагал, который хотел было показать ему свои юношеские стихи, “отступил перед его лицом и взглядом, как перед лицом самой природы”.

Я должен мыслить свое мышление, а не мое мышление — меня. Если у интеллекта есть хозяин, он выберет, какая из разновидностей мышления ему нужна.

Прошу простить меня за длинноты в попытке объяснить, что такое мыслить о смысле. Так же как с волей, так и в случае с интеллектом далеко не безразлично, в какой форме он представлен в образовании. Как не безразлично, в какой форме они представлены в душе педагога и ученика. Мы видели, что эмпирическое Я, не обделенное знаниями, умениями, навыками, даже талантом, может иметь пустую душу.

24

## **ЭМОЦИИ, АФФЕКТЫ, СТРАСТИ В МЫШЛЕНИИ И ОБРАЗОВАНИИ**

Обратимся к третьему атрибуту души — к аффекту. Этот “орешек”, пожалуй, наиболее труден. Трудность его связана с казалось бы непосредственной очевидностью огромной роли эмоций и чувств в развитии, обучении, воспитании, то есть в образовании в смысле образования образа человека. Прошу обратить внимание на нюанс — образование образа, а не человека. Человек образуется сам. Если первое спорно, то второе — бесспорно. Здесь та же ситуация, что в случаях с волей и интеллектом. Образованию нужна не всякая эмоциональная привлекательность и не всякое даже вызванное любовью “эмоциональное насилие”. Последнего у нас предостаточно. Мне лет 20 тому назад рассказывали о результатах определения уровня агрессивности у наших учителей. Оказалось, что он равен уровню агрессивности американских военных летчиков. Эти результаты, конечно, не могли быть опубликованы (слабым утешением для нас может служить то, что уровень агрессивности английских учителей,



видимо, еще выше). Едва ли полезна в образовании “эмоциональная тупость”, кого бы она ни характеризовала, — учителя или ученика. Конечно, на беллетристическом уровне мы усвоили, что “без человеческих эмоций не может быть искания истины”. Мы знаем, что желательно, чтобы эмоции были высшими, “умными”, не походили на ослабленную гримасу питекантропа. Мы уповаем на эстетическое воспитание, в том числе и литературное, которое должно компенсировать дефицит эмоциональности общенаучного образования. Наконец, мы говорим о гуманитаризации всего образования, которая должна, в частности, помочь выполнению той же функции. Мы не

25

только знаем, уповаем и говорим, но многое делаем, ищем, находим, получаем, хотя и скромные, но утешительные результаты. Но там ли мы ищем? Повторяю, эти поиски полезны. Но это поиски внешней, а не имманентной знанию и действию эмоциональности.

Можно, конечно, и дальше укорять во всех смертных грехах XVII век, который, действительно, отверг эллинское язычество, отказался от целостной эллинской мудрости — гнозиса. Приведу сравнительно недавний образец такой критики, которая звучала 20 лет тому назад и повторила то, о чем писали Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, Г. Г. Шпет в начале столетия. Американский критик науки Т. Розак писал, что Запад

“три последних столетия шел темной тропой спуска с высот гуманизма раннего утра к гуманизму полуночи, от гуманизма карнавала к гуманизму отставки”. Автор полагает, что “в условиях покинутости мы гуманисты не по выбору, а по несчастью — нет у нас других оснований для убежденности; мы гуманисты испуга перед альтернативой — бездной нигилизма”. (Science and it's Public. Boston, 1976, P. 18). И далее: “Математический аскетизм Галилея и дуализм Декарта (Автор не мог читать в то время “Картезианские размышления” М. К. Мамардашвили. — В. 3.) как раз и вызвали к жизни современную науку, выбрасывающую из природы все, что не является математически выразимым движением материи. Ценность, качество, дух, душа, духовное общение — все это было отсечено от научного мышления как явное излишество. А что осталось? Только машина мира — умащенная маслом, лоснящаяся, мертвая и враждебная” (Ibid. P. 29—30).

Автор, правда, замечает, что “свихнуться можно и на экстазе и на логике”. Здесь дело также не в поисках виновности того или иного века, не в злом умысле, а в поиске все того же “выхода”. Едва ли нужно говорить, что образование отражает ситуацию в науке. Поэтому на науку можно многое списывать. Что делать, если “наука легла на глаза” (Велимир Хлебников)? Но сейчас наука довольно быстро меняется, реже раздаются упреки в том, что она перестала быть неотъемлемой частью культуры (или служанкой прогресса, цивилизации). Она вновь становится человеческой или человекоразмерной. (Не хотелось бы использовать затертое слово — гуманистической). Хорошо бы и образованию не проходить мимо этих явно позитивных тенденций.

Если попытаться выразить эти тенденции одним словом, то науку все больше привлекает “живое знание”, что выражается, в частности, в том, что она все чаще пользуется живыми метафорами, образами,

26

начинает от “схемного видения” (Декарт) переходить к “живописному соображению” (Гоголь). Другими словами, она развивает (или возвращается) к образному, визуальному мышлению, являющемуся замечательным средством порождения новых образов, новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение (понятие) видимым. Для всего этого давно существуют точные образы: “разумный глаз”, “око души”, “глазастый разум”, “глаз духовный”. Без духа и разума

“...всякое зрение есть калекa по сравнению с физическими возможностями мира, считает Декарт.” (Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М. Прогресс, "Культура", 1993, С. 345).

Разумеется, этот вид мышления, представляющий собой удивительный путь достижения или конструирования очевидности неизвестного, существовал всегда. В XX в. с ним связаны открытия планетарной модели атома, двойной спирали генетического кода. Гений самонаблюдения А. Эйнштейн сказал, что он мыслит посредством зрительных образов и некоторых мышечных ощущений. Гений самонаблюдения — потому, что он не только мыслит о некоем содержании, но мыслит известное, более того, мыслит способ мысли. Не только замечательные поэты, но и ученые все чаще осознают, что

*Нам вовсе не так уж уютно  
В мире значений и знаков.*

*Р. М. Рильке*

Этот поиск новой “интеллигентной материи”, “понимательных вещей”, с помощью которых возможна борьба за представимость целого, за наглядность мыслимого, возможно построение внутреннего образа структуры, должна использовать любая разумная дидактика. 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, руководствующегося не сиюминутными целями, но, простите за высокопарность, исторически непреходящими, вечными ценностями и смыслами. Говоря об этом, я имею в виду вовсе не теологические ценности (хотя в этом, слава Богу, уже нет ничего стыдного), а

27

ценности, порожденные самим культурным ученым (педагогом), стремящимся не к правильному, а к цельному видению мира. А целое, по словам А. Белого, улавливается жизненной чуткостью.

В том, что я говорю, нет ничего нового. Это предвидели, провидели многие и писали об этом значительно лучше. Однако память человечества кратковременна, приходится изобретать заново, напоминать.

Нелепо возражать против целей, целесообразности. Но они должны вырастать из жизненного контекста и быть соотносимы с жизненным смыслом. Надеюсь, доставлю удовольствие слушателям и читателям, приведя ответ Андрея Белого на вечный вопрос о цели и смысле жизни:

“Смысл — это со-мыслие, как совесть — это со-вествие, переход вести от одного к другому. Где этого перехода нет, там мы останемся безвестными друг другу — бессовестными. Смысл — понятие отвлеченного смысла, взятого в круге всех понятий. Смысл жизни — в со-мыслии, со-действии и со-чувствии, в проведении ума в чувство (Хотелось бы добавить: в приведении ума в чувство — В. З.), чувства в волю и в руку, чтобы образовать круг. В умении соединить ум с сердцем открывается мировоззрение цельности. Цель — отвлеченное понятие цельности. Цель (жизни — В. З.) — ощущение себя в целом, в ритме. Цель и смысл — в создании себе этого смысла и цели. И в этом создании возникают силы, которые показывают, а не доказывают нам, что мы в жизни. (Это, между прочим, и

есть: *Cogito ergo sum.* — В. 3.). Отвлеченного мировоззрения, объединяющего цель и смысл жизни, не существует... Таким путем мы приобретем соединение абстрактной головы и безголового сердца” (А. Белый. Ритм и действительность. Красная книга культуры. М. Искусство. 1989, С. 175—176).

Это и есть мышление когитального, а не эмпирического Я, мышление, которое М. М. Бахтин назвал “поступающим мышлением”, свидетельствующим о “не алиби человека в бытии”. Предельное развитие таких форм мышления и сознания характерно для “тронного Я” (М. Цветаева). Участное в бытии мышление характеризуется “единством аффекта и интеллекта”, которое пытался раскрыть Л. С. Выготский, а затем его ученик А. В. Запорожец. Это единство следует понимать не как диалектическую уловку, скрывающую реальные противоречия, существующие между ними: “ум с сердцем не в ладу”. Это единство не дано, а задано. Аффект ограничивает бесконечное число степеней свободы интеллекта (конечно, не только аффект), порой сохраняя “сумасшедшие идеи”. Интеллект ограничивает, а иногда парализует степени свободы аффекта, сохраняя “умные

28

эмоции”, “страсти души”. Это особый сюжет, требующий монографического изложения. Важно подчеркнуть, что именно это противоречивое единство порождает “живое знание”.

Я не знаю, кто ввел понятие “живое знание” и, вообще, было ли оно введено как понятие. Но книгу “Живое знание” С. Л. Франк издал в 1923 г. в Берлине. Он говорит в ней о живом психологическом знании, что очень точно, поскольку есть знание до знания, и оно есть не только у ребенка, есть знание о незнании, которое должно быть у приличного ученого и педагога и открыто ученику. Есть, видимо, много форм до- и постпонятийного знания, недоступных логике. Так что эпитет *психологическое* применительно к живому знанию вполне уместен. Думаю, что синкретическое мышление и знание более живо, чем понятийное, что, конечно же, не означает, что понятийное знание непременно мертво. Главными признаками живого знания являются открытость и недосказанность. Учитель — носитель живого знания. Недостигаемым для педагогики образцом живого знания является искусство, которое как бы непосредственно несет в себе не значения, а жизненные смыслы событий в мире.

Повторю еще раз. В живом знании всегда присутствует не только действительность, но и субъект, который почти никогда не имеет ясного понятия о себе, хотя это вовсе не противоречит тому, что он может себя достаточно хорошо знать. Познавая или переживая нечто, мы одновременно познаем себя и этим самопознанием доопределяем это нечто, самоопределяем, в пределе — сотворяем себя. (см. Мамардашвили М. К. Картезианские этюды., М. 1993, С. 343).

Обращусь еще раз за помощью к А. Белому:

“Действительность — то, что мы отвоевали и создали. Это соединение данности с моим Я. Акт познания — слияние данности моего объединенного сознания и данности вне меня лежащего мира. Из этого соединения вспыхивает искра. Действительность — наше создание... Действие, содеянное нами. Действительность — радуга, мост, перекличка от Я к Не-Я”. (Белый А. Ритм и действительность. Красная книга культуры. М. 1989, С. 175)

Если искра вспыхнула, если радуга появилась, значит человек нашел себя в действительности, в материале, в знании, если хотите, в понятиях и в формулах, “в музыке алгебры”, значит у него появилось познавательное отношение, которое является залогом будущего не только живого, но и личностного знания. Вот мы нашли, наконец, нужные слова: действие, содеянное нами; познавательное отношение; живое психологическое личностное знание, “хозяйном” которого (как, впрочем, и самого себя) является когитальное, а, если повезет

29

и “тронное Я”. Последнее лучше и приличней, чем сверх-Я. (Оставлю для размышлений, в том числе и собственных, вопрос, не эквивалентно ли эмпирическое Я фрейдовскому Оно?)

При всей важности отвоевания и создания действительности нельзя забывать, что это одновременно познание себя и поиск пути к себе. Максималист в требованиях к себе А. Белый писал: “Если мы не найдем пути к себе, мы уйдем из жизни” (Белый А. Ритм и действительность. Красная книга культуры. М. 1989, С. 176).

Мы медленно, может быть даже слишком медленно, шли к выводу о том, что большинство инновационных или альтернативных образовательных систем из всех атрибутов души выбирают познание, к тому же не во всей полноте этого понятия, а в его “знаниевой” форме. Разумеется, эта форма никогда не была и не может быть “чистой культурой”, поскольку из образовательной системы невозможно исключить душу и личность учителя. Речь идет, естественно, о доминанте. Столь же невозможно исключить из образовательной системы душу и личность учащихся. Поэтому всегда находятся ученики, которые преодолевают и компенсируют недостатки любой, даже самой пресной, заскорузлой и бездушной образовательной системы. Они поднимаются на собственных дрожжах.

Но это еще не конец. Сейчас мы подошли к самому трудному пункту наших, надеюсь, совместных размышлений. Необходимо преодолеть застарелый предрассудок о том, что эмоции, аффекты, страсти лишь замутняют “чистый разум”. В истории философии и психологии он преодолевался неоднократно. Последней по счету (но не по значению) была страстная попытка М. К. Мамардашвили, сделанная им в “Картезианских размышлениях”. Их чтение требует больших усилий, умения вглядываться “в глубь строки” и одновременно в глубь самого себя. Я не собираюсь пересказывать ее содержание. Это невозможно. Хочу лишь отметить два важных в контексте разговора об аффекте и интеллекте момента. Аффект излишен не только с точки зрения чистого разума, но и с точки зрения достижений прагматических целей образования. Я не знаю учебника педагогики или дидактики, в котором присутствовала бы глава, посвященная эмоциям, аффектам, страстям. Знания о них считаются как бы избыточными для педагога. И это удивительно, поскольку все программы образования с содержательной, предметной точки зрения избыточны. Иначе и не может быть, так как даже самая прагматическая система образования не может знать наперед, какие знания ученику понадобятся. Мне теперь уже никогда не понадобится бином Ньютона, но ведь когда-то я его учил. Педагогика вслед за О. Мандельштамом могла бы повторить: “Нам союдно лишь то, что избыточно”.

30

Избыточны, но не излишни аффекты и страсти. В них нет утилитарной пользы, но без них ничего нет. Нет знания и нет нас.

М. К. Мамардашвили следующим образом поясняет положение Декарта о том, что мышление, или мысль, или знание есть сложное явление:

“Есть знание или мысль как содержание, а есть знание или мысль как явление, т. е. реальное событие в мире. И, как реальное событие, оно иное, отличное от своего содержания, хотя в качестве события, высказывает именно содержание. Вот это нужно ухватить, во-первых, и, во-вторых, что оно индивидуально. (Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М. 1993. С. 318).

Мы ведь неоднократно встречали учеников (и ученых), которые все знают и ничего не понимают. Они не “содеяли действия”, не отвоевали части действительности, их знания не событийны, не индивидуальны, не несут на себе печати личности. Их знания бесстрастны.

М. К. Мамардашвили приводит Декартово различие между страстью и действием:

“Нет никаких причин, которые исключали бы для нас возможность считать, что в мире больше нет

никаких действий, а есть только страдания и страсти” (слово “страсть” здесь в смысле “страстотерпия”) (Там же, С. 320).

И здесь же М. К. Мамардашвили приводит принцип Декарта, состоящий в том, что для мышления, для мысли недопустимо, чтобы в какой-то момент были лишь страсти (или “пассьон”, страдание, претерпевание) без действия. Действие и только действие мы можем принять актуально. И, наконец, приводится Аксиома 1 трактата “О страстях”, где, напротив, удивительно различаются страсти и действия:

“Страсть в отношении к чему либо, есть всегда действие в каком-либо другом смысле”. То есть без того, чтобы за этим не стояло действие или в этом не содержалось действие (или, скажем так переместившийся сюда его очаг)” — поясняет М. К. Мамардашвили (Там же, С. 321).

Если это перевести на установившееся в психологии различие внешнего и внутреннего, которое монотонно воспроизводится, например, по отношению к мысли и действию, слову и действию и т. д., то страсть может рассматриваться как внешняя форма, а действие —

31

как ее же внутренняя. Справедливо и обратное: действие — внешняя форма, а страсть — внутренняя.

Подводя итоги этой, согласен, не слишком прозрачной для понимания части его размышлений, приведу самое главное:

“...страсть и действие суть одно и то же, рассматриваемое относительно двух разных субъектов или носителей. Нечто, рассматриваемое по отношению к тому, кто вызывает и производит, называется действием, и, оно же, рассматриваемое с точки зрения того, кто претерпевает, называется страстью” (Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М. 1993. С. 321).

Попытаюсь объяснить психолого-педагогический смысл этого положения. Для греха, для добродетели, для обучения, для человеческого развития как минимум должны быть двое. Согласно привычной схеме, человеческое развитие идет извне внутрь, — от интериндивидуального к интраиндивидуальному (Л. С. Выготский). Этот тезис достаточно хорошо известен, чтобы его развивать и пояснять. По сути дела, положение о роли коллективно-распределенной деятельности в обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) есть развитие этого тезиса. В той или иной форме на нем основаны любые варианты “школы сотрудничества”. Сейчас русскоязычному читателю стали известны старые работы М. Бубера относительно взаимоотношений Я — Ты, Я — Другой, где между человеческими существами происходит “что-то” такое, равное чему нельзя отыскать в природе. Язык для этого “что-то” — лишь знак, медиум, через “что-то” вызывается к жизни всякое духовное деяние (Бубер М. Лабиринты одиночества. — М. Прогресс. 1989, С. 94).

Напомню, что по логике Д. Б. Эльконины Я — Ты первоначально выступает как совокупное Я. У М. Бубера каждый из двоих особенный другой, выступающий не как объект (так и срабатывает автоматизм воспитания), а как партнер по жизненной ситуации. Хотя Бубер считал ошибочным рассматривать межчеловеческие отношения как психологические, рискну предположить, что его “что-то” представляет собой начало и условие проникновения (заглядывания) внутрь самого себя. Этому соответствуют и размышления М. Бубера, который говорит о том, что целостность личности, ее динамический центр не могут быть осознаны путем созерцания или наблюдения. В плоскости Я — Ты образуется тонкое пространство личного Я, которое требует наполнения другим Я (Там же, С. 92).

Сфера между постепенно заполнялась философскими размышлениями и психологическими исследованиями М. М. Бахтина, А. А. Ухтомского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконины

(Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. 2-ое изд. М. "Тривола". 1994. С. 324—332). Сейчас эта сфера заполняется исследованиями посреднического акта, ведущимися Б. Д. Элькониным.

Но наиболее близко к психологическому содержанию этой сферы подошел Д. Б. Эльконин, анализирувавший генезис предметного действия. (Эльконин Д. Б. Избр. психологические произведения. М. Педагогика. 1989, С. 130—142). Он писал, что всякому периоду, характеризующемуся усвоением операционально-технической стороны деятельности в предметном мире, предшествует период освоения мотивационно-потребностной стороны деятельности детей, выяснение смысла этого освоения в системе отношений со взрослыми. Однако, Д. Б. Эльконин подчеркнул лишь то, что *другой* выступает как носитель образца и критерия правильности-неправильности выполнения. Взрослый задает образец и санкционирует попытки выполнения действия. Д. Б. Эльконин отмечает также, что выполняемое взрослым действие вызывает эмоциональный отклик ребенка.

По существу, М. К. Мамардашвили пишет о том же, но значительно более определенно: то, что действие у одного, то страсть у другого. Переводя на педагогический язык, родитель, воспитатель, педагог не только носитель образца, но и источник смысла, страсти, возникающей у ребенка, у учащегося. Видимо, эта возникающая страсть объясняет “неудержимость онтогенеза”, о которой говорил наш замечательный генетик А. Г. Гурвич. Это и есть страсть стать человеком, с которой желательно обращаться бережно.

Едва ли стоит говорить о том, что в ходе развития возможен обмен ролями, когда освоенное ребенком действие вызывает восторг (страсть) у взрослого (почему-то особенно бурный восторг выказывают бабушки и дедушки, видимо, “недоплатившие” своим детям и возмещающие это внукам).

В заключение этой части одно воспоминание. В 1977 г. в свободной беседе с А. Н. Леонтьевым и М. К. Мамардашвили я поставил перед психологом и философом незатейливый вопрос: “С чего начался человек? Неужели действительно труд поднял человека на задние ноги?” Философ немедленно ответил: “Человек начался с плача по умершему”. Психолог не возразил. Сознаюсь, что тогда я принял этот ответ за шутку, которая была в тон вопросу. И лишь много лет спустя я понял всю серьезность и глубину этой мысли. Продолжая ее, можно сказать, что и подлинное образование невозможно без страсти стать человеком, что, кстати, соответствует и библейской последовательности творения: “Дух, Жизнь, Разум”. Но эта другая, непривычная для нашей психологии и педагогики сказка о пути развития человека “изнутри вовне” требует специального доклада.

### **ОЧЕНЬ ПРОСТОЙ ВЫВОД (ВМЕСТО МОРАЛИ)**

Резонно возникает вопрос, какая мораль из изложенного? А ее просто нет, да и не может быть. Кстати, она не была обещана. Морали нет, а ответ есть. Он очень прост и очень сложен. Помните о душе, если она у вас есть. Последнее — не шутка. Душ меньше, чем людей. Не всем хватает. А, если она вам досталась, позаботьтесь о своем сознании, о своем Я, каким бы оно ни было. Именно сознание и Я должны держать в равновесии все атрибуты души: познание, чувство, волю, например, не давать воли гневу (или рукам). Тогда, в свою очередь, окажется возможным “равновесие души и глагола”. А “глагол”, как и логос, — это ведь и слово, и действие. Для этого надо уметь собирать себя. А собранный человек знает, что почем, в том числе и почем фунт лиха. Думайте сами. Решайте сами...

А теперь всерьез. Профессионал психолог, как и профессионал педагог в принципе не может

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*

А ведь и впрямь, если не мы, то наши питомцы могут стать такими!? Не отвергнем и волю:

*О, в срывах волю найти, постичь себя.*

*М. Волошин*

34

А где же еще как не в них? Не два, а три дара. Отказаться от какого-либо из них или, хуже того, помешать развитию какого-либо в ученике — это ведь страшно, да и чревато патологией, как минимум, социальной:

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

*Р. М. Рильке*

**Р. S.** Настоящий доклад, надеюсь, только по объему превзошел все пределы разумного. Поэтому я сопровождаю его Приложениями, посвященными Духу, Культуре, Принципам и Заповедям Психологической педагогики, которые имеют отношение к его теме. Последнее Приложение, возможно, развлечет, разгневет или заставит задуматься читателя. В любом случае я буду удовлетворен.

35

Приложение 1

## **Напоминание о реальности Духа или “материализация Духа”**

*Талантов много, духа нет.*

*Б. Пастернак*

Наука, философия и религия не обладают монополией на изучение природы Духа. Иное дело, что у теологии имеется огромный опыт в познании Духа, а современной науке полезно вначале хотя бы его признать!

Сейчас появилась легальная возможность (осознанная необходимость существовала давно) движения к вершинной или акмеической психологии, которая, согласно Л. С. Выготскому, определяет не глубины, а вершины личности. Но движение к ним “снизу” лишь со стороны предметной деятельности или со стороны фрейдовского Оно, как бы ни была важна их роль в развитии человека, не только бесплодно, но и опасно. Такое движение неотвратно приводит к человеку-машине, к искусственному интеллекту, к искусственной интеллигенции. Движение снизу обязательно должно быть дополнено движением “сверху”, со стороны Духа. Психологи и педагоги, которые поставят себе такую цель, должны будут погрузиться в духовный опыт человечества с тем, чтобы расширить свое сознание и укрепить собственный дух.

Для этого полезно отнестись к нижеследующим, к счастью, сохранившимся в культуре и забытым наукой рядам словосочетаний не как к странным и само собой разумеющимся метафорам, а как к предмету серьезных научных размышлений и исследований.

Итак, первый ряд, назовем его оптимистическим, вдохновляющим или духотворящим: Духосфера, Духовная вертикаль, Духопроводность, Духовная субстанция, Духовное материнство, Духовное

36

лоно, Духовная близость, Духовные потенции, Духовный организм, Духовная конституция, Духовный генофонд, Духовная установка, Духовный фон, Духовное начало, Духовная опора, Духовные устои, Духовная ситуация, Духовное зеркало, Духовный облик, Духовное здоровье, Духовное равновесие, Духовное единство, Духовное измерение, Духовная красота, Духовный взор, Глаз Духовный, Духовный нерв, Духовный свет, Духовное чутье, Духовная жажда, Духовный поиск, Духовное руководство, Духовные способности, Духовное начало, Деятельность Духа, Духовное действие, Духовное производство, Духовное оборудование, Духовная мастерская, Духовный уклад, Духовная ситуация, Духовные упражнения, Сила Духа, Духовное развитие, Духовный рост, Духовное общение, Духовный результат, Духовный подвиг, Духовный расцвет, Духовное наследие, Памятник Духа, Духовное царство, Память Духа, Печать духа, Культура Духа, Духовный род, Духовная родина, Духовная щедрость, Духовное самоопределение, Духовное самоотречение, Духовная аскеза, Духовное величие, Духовное бытие, Духовная жизнь, Духовная вселенная...

Второй ряд, назовем его пессимистическим или, точнее, трагическим: **духовный аристократизм, духовное варварство, духовная слабость, духовное искушение, духовная спячка, нечистый дух, злой дух, духовный идол, духовное насилие, духовный геноцид, духовный кризис, духовная капитуляция, духовное рабство, нищета духа, духовный онанизм, духовная слепота, духовное ничтожество, духовный маразм, духовное самообнажение, духовный разброд, духовное небытие, духовная смерть, духовная преисподняя...**

Нашим “духоборцам” и “духовидцам” хорошо бы определиться, в каком ряду они находятся, за возрождение какого духа они ратуют.

За этими, разумеется, неполными, хотя и избыточными перечнями стоит не столько феноменология и фикции, сколько онтология (анатомия, физиология, реальные средства, инструменты и функции) Духа, зафиксированная в языке, искусстве, религии, в бытийных слоях народного сознания, в народной памяти и поведении. От этого богатства на многие десятилетия отказалась научная психология,



впрочем, не только отечественная. Поскольку природа Духа есть Свобода (“Дух дышит, где хочет”), то игнорирование Духа — это одна из причин, может быть даже главная, капитуляции психологии перед явлением свободы, будь то свободная воля, свободное действие или свободная личность.

Краткость второго ряда в приведенных перечнях вовсе не означает, что скрывающаяся за ним онтология слабее той, которая скрыта

37

за первым. Возможно, она даже и слабее, поскольку рано или поздно обнаруживается внутреннее и конечное бессилие энтузиазма и энергии зла. Поэтому она значительно более нетерпелива, агрессивна, коварна, каверзна, пользуется незаконными приемами, далеко выходящими за пределы духовных распрей. А Дух долго терпит! Страшится попасть во второй ряд.

Я привел эти перечни, поскольку все должно быть названо, поименовано, без этого не может быть сознательного пересмотра себя, самопроверки, самоосуждения. Не может быть ни смирения, ни преодоления гордыни и самообожания, ни подвижничества, ни личного, ни общественного покаяния. Наконец, без этого не может быть ни возрождения, ни выпрямления духа. Согласимся с Мишелем Фуко и назовем духовностью

“тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины” (Фуко М. Герменевтика субъекта. М. Социо-Логос. 1991, С. 284—311).

Это — практическая деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Без нее невозможно ни самостоянье человека, ни величие его.

Дух отечественной психологии, как и Дух всей науки и всего народа не был окончательно сломлен, хотя он и не только таился. Напомню очень актуальное и в настоящее время мнение В. И. Вернадского:

“Меня не смущает, что сейчас те лица, в глуби духовной силы которых совершается сейчас огромная, невидимая пока работа, как будто не участвуют в жизни. На виду большей частью не они, а другие люди, действия которых не обузданы духовной работой. Но все это исчезнет, когда вскрыется тот невидимый во внешних проявлениях процесс, который является духовным результатом мирового человеческого сознания. Он зреет, время его придет, и последнее властное слово скажет он, а темные силы, всплывшие сейчас на поверхность, опять упадут на дно...” (Вернадский В. И. О русской интеллигенции и образовании. // Открытия и судьбы. М. Современник, 1993).

Кажется, это пророчество начинает сбываться. Не сглазить бы!

38

Приложение 2

### **Напоминание о культуре: живые метафоры**

Живую культуру определить невозможно. Дать метафорическое напоминание о том, что такое живая культура, — вполне уместно: “Метафоризм — стенография большой личности, скоропись ее духа”, — писал Б. Пастернак. С него и начнем.

- *Культура — это плодотворное существование.*

*Б. Пастернак*

- *Рост мира есть культура.*

*А. Блок*

- *Культура — это культ разума.*

*Г. Шпет*

- *Культура — это язык, объединяющий человечество.*

*о. Павел Флоренский*

- *Культура — это среда, растящая и питающая личность.*

*о. Павел Флоренский*

- *Культура — это связь людей. Цивилизация — это сила вещей.*

*М. Пришвин*

- *Культура — это усилие человека быть.*

*М. Мамардашвили*

- *Вся человеческая культура до сих пор остается протестом против смерти и разрушения...*

*Вяч. В. Иванов*

39

- *Эстетическая культура есть культура границ и потому предполагает тонкую атмосферу глубокого доверия, обманяющую жизнь.*

*М. Бахтин*

- *Современные дикари — не остатки примитивного человека, а дегенераты когда-то бывших культур.*

*А. Белый*

- *Культура — это заклятие хаоса.*

*А. Белый*

- *Культура всегда больше себя самой на докультурное сырое бытие.*

*О. Мандельштам*

- *У нас нет Акрополя. Наша культура до сих пор блуждает и не находит своих стран. Зато каждое слово словаря Даля есть орешек акрополя, маленький кремль, крылатая крепость номинализма, оснащенная эллинским духом на неутомимую борьбу с бесформенной стихией, небытием, отовсюду угрожающим нашей истории.*

*О. Мандельштам*

- *Вино старится — в этом его будущее, культура бродит — в этом ее молодость.*

*О. Мандельштам*

- *Декарт не хочет сидеть в культурной нише, которая как бы для того предназначена, чтобы он ее занял и в которой было бы уже все расписано: как выглядит гений, какая мысль интересная, а какая неинтересная, чем нужно заниматься, что производить, как нужно страдать, — короче, как пчелке сидеть в улье и, так сказать, выделять “культурные ценности”.*

*М. Мамардашвили*

Пожалуй, довольно. Я уверен, что приведенные метафоры, хотя и не приближают нас к научному определению культуры, зато дают еще раз людям почувствовать, что самая верная их защитница — это культура, а самый опасный враг — это бескультурье — особенно власти.

К сожалению, это значительно лучше известно людям крайне далеким от культуры, которые умеют все обращать себе на пользу, даже культуру. Поэтому свойственный людям оптимизм не должен

40

быть бездумным и пассивным. Обращусь к авторитету В. Шекспира, но выражу это словами Б. Пастернака:

“В “Короле Лире” понятиями долга и чести притворно орудуют только уголовные преступники. Только они лицемерно красноречивы и рассудительны, и логика, и разум служат фарисейским основанием их подлогов, жестокостей и убийств. Все порядочное в “Лире” до неразличимости молчаливо или выражает себя противоречивой невнятицей, ведущей к недоразумениям” (Пастернак Б. Избранное. Т. 2, М. Художественная литература. 1985. С. 321).

Не то же ли самое происходит с культурой? Воспользуюсь метафорической персонификацией культуры и дополню ее персонификацией бескультурья. Культура непосредственна, искренна и скромна, а бескультурье расчетливо, притворно и нагло. Культура бесстрашна и неподкупна, а бескультурье трусливо и продажно. Культура совестлива, а бескультурье хитро, оно стремится рядиться в ее тогу.

Причина этого состоит в том, что культура первична, непреходяща, вечна, а бескультурье подражательно, преходяще, временно, но ему, при всем своем беспомоществе, больше, чем культуре, хочется в вечность. Культура непрактична, избыточно щедра и на своих плечах тащит в вечность Неронов и Пилатов, что, впрочем, не оказывает на их последователей отрезвляющего влияния. Культура ненавязчива, самолюбива и иронична, а бескультурье дидактично, себялюбиво и кровожадно: “Невежда начинает с поучения, а кончает кровью”, — писал Б. Пастернак. Чтобы этот перечень сопоставлений не звучал слишком мрачно, закончу его на ноте булгаковской иронии. Бескультурье не понимает и не принимает культуры, таланта, гения. Оно считает все это делом ловкости, недоразумения, случая:

“Вот пример настоящей удачливости... — тут Рюхин встал во весь рост на платформе грузовика и руку поднял, нападая зачем-то на никого не трогающего чугунного человека, — какой бы шаг он ни сделал в жизни, чтобы ни случилось с ним, все шло ему на пользу, все обращалось к его славе! Но что он сделал? Я не постигаю... Что-нибудь особенное есть в этих словах: “Буря мглою...”? Не понимаю! ... Повезло, повезло! ... — стрелял, стрелял в него этот белогвардеец и раздробил бедро и обеспечил бессмертие...” (Булгаков М. Белая гвардия. Театральный роман. Мастер и Маргарита. Л. Художественная литература. 1978, С. 489).

Слишком хорошо и давно известно, что нет большей ненависти, чем ненависть посредственности к таланту. Но посредственность не

41

может опознать талант “в колыбели” и заблаговременно его задушить. А когда он разовьется, как правило, уже слишком поздно...

Сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих и творческих возможностях. Творчество в любой сфере человеческой деятельности должно быть замешано на дрожжах культуры, пользоваться ее памятью. Только преемственность и форма могут обеспечить новшество и откровение. Поэтому, если принять бахтинское “пограничье” культуры, то имеется еще одна граница, на которой располагается культура — это граница времени. Она находится “на границе” прошлого и настоящего, настоящего и будущего. История культуры — это “летопись не прошедшего, а бессмертного настоящего” (О. Фрейденберг). Поэтому культура обеспечивает движение исторического времени, создает его семантику, мерой которой являются мысли и действия. Без культуры время застывает, и наступает безвременье или времена временщиков. Но поскольку живое движение истории продолжается, значит защитный механизм культуры даже во время остановок этого движения (которым С. С. Аверинцев дал удачное наименование “хронологической провинции”) права голоса не утрачивает, хотя он и становится едва слышим.

Позволю и себе одну метафору. Мне представляется, что образ сложноорганизованного социокультурного вакуума, уже использовавшийся в контексте психологии В. А. Лефевром, довольно точно описывает ситуацию человеческого развития. Человек может находиться в культуре и оставаться вне ее. Он может быть таким же пустым местом, как для него культура, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее как сквозь пустоту, не “запачкавшись” и не оставив на ней своих следов. Последнее — может быть, не самый худший вариант обращения с культурой. Это и означает — быть в культуре как в вакууме. Вакуум может ожить, опредметиться лишь благодаря человеческому усилию, разумеется, не всякому усилию: “Это ведь действие — пустовать”, — сказала М. Цветаева. Далекое не каждому дано светить в пустоте и в темноте, как Б. Пастернаку, писавшему в цикле стихов, который, кстати, называется “Второе рождение”:

*Перегородок тонкоробость*

*Пройду насквозь, пройду, как свет.  
Пройду, как образ входит в образ  
И как предмет сечет предмет.*

“Образ входит в образ” — это замечательная иллюстрация внутренней деятельности и ее плодотворности.

42

Приписывание культуре, как и идеальной форме или среде, функций источника или движущей силы развития, вынуждает культуру, помимо ее воли, быть агрессивной, оставляет неясной роль в развитии самого развивающегося субъекта. А он не только не пассивен, но в конце концов сам становится источником и движущей силой развития культуры, цивилизации, порождения новых идеальных форм, переосмысления старых. К несчастью, он иногда слишком энергично вносит вклад в изменение окружающей среды, в том числе и культуры. Полезно напомнить соображения об отношении организма и среды, принадлежащие О. Мандельштаму:

“Никто, даже отъявленные механисты, не рассматривают рост организма как результат изменчивости внешней среды. Это было бы уж чересчур большой наглостью. Среда лишь приглашает организм к росту. Ее функции выражаются в известной благосклонности, которая постепенно и непрерывно погашается суровостью, связывающей живое тело и награждающей его смертью.

Итак, организм для среды есть вероятность, желаемость и ожидаемость. Среда для организма — приглашающая сила. Не столько оболочка, сколько вызов” (Мандельштам О. Сочинения. Т. 2, М. 1990, С. 122).

Если принять этот взгляд, то отношения организма и среды, человека и культуры следует признать взаимно активными, коммуникативными, диалогическими, но не детерминистическими. Диалог может быть дружественным, напряженным, конфликтным, он может переходить и в агрессию.

Человек может принять вызов со стороны культуры или остаться равнодушным. Культура также может пригласить, а может оттолкнуть или не заметить. Другими словами, между культурой и индивидом существует разность потенциалов, что и порождает движущие силы развития. Таким образом, они находятся не в культуре и не в индивиде, а между ними, в их взаимоотношениях. Что касается потенциала культуры, то хотя он огромен и едва ли измерим, но в принципе он известен и понятен. Что же касается собственного потенциала человека, то природа его, равно как и его количественные характеристики, остаются таинственными, загадочными. М. Цветаева писала о безмерности человека, живущего в мире мер, а по словам О. Мандельштама, “нам союдно лишь то, что избыточно”. Парадокс состоит в том, что благодаря безмерности, благодаря “избытку внутреннего пространства” человек только и может стать “мерой всех вещей”. Можно с уверенностью утверждать, что его возможности

43

должны быть соизмеримы с потенциалом культуры и соразмерны ему, а порой в каких-то сферах и превосходить его:

*И там, где сцепились бирюльки,  
Ребенок молчанье хранит,  
Большая вселенная в люльке  
У маленькой вечности спит.*

*О. Мандельштам*

И еще о потенциале:

*И много прежде, чем я смел родиться,  
Я буквой был, был виноградной строчкой,  
Я книгой был, которая вам снится.*

*О. Мандельштам*

44

Приложение 3

### **Напоминание о принципах психологической педагогике**

Психологическая педагогика не является экспансией ни на педагогическую психологию, ни на педагогику, дидактику. Просто психологическая педагогика есть реальность, требующая рефлексии, в том числе и относительно ее взаимоотношений с педологией. Мне кажется, что психологическая педагогика является своего рода суперпозицией методов каузально-генетического исследования психических функций и сознания, целенаправленного и поэтапного формирования умственных действий и понятий, проектирования учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия, теории и практики развивающего образования. Иными словами, психологическая педагогика имеет, возможно, даже преувеличенно проектировочный, психотехнический, в широком смысле слова, характер.

Своеобразие психологической педагогике состоит в том, что она опирается на методологическую и методическую базу психологии и эффективно использует описательный, объяснительный, каузально-генетический, формирующий, проектирующий, эксплицирующий, трансформирующий методические подходы к исследованию психики сознания, деятельности, поведения. Она опирается также на содержательные достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности — экспериментальные исследования развития функциональных органов индивида, становления превращенных форм действия, их экстерниоризации и объективации.

Психологическая педагогика представляет собой существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики образования, подлинная философия которого состоит в том, что оно ориентируется не на ответное, а ответственное действие; педагогике, понимающей, что не нужно формировать человека по своим меркам, а

45

нужно помочь ему (хотя бы не мешать) стать самим собой. Как это не удивительно, но в наше смутное время педагоги и психологи начинают думать не только о “зоне ближайшего развития”, а о перспективе бесконечного развития человека.

Излагаемые ниже принципы представляют собой извлечение из моей памяти того, чему меня учили мои учителя, друзья и коллеги, относящие себя к культурно-исторической школе Л. С. Выготского. (Школа

Л. С. Выготского сегодня — это своеобразный культурно-генетический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии и в образовании.) Я считаю полезным привести их, пусть даже в несколько сыром и не аутентичном виде, так как память не самая сильная черта многих авторов (в том числе и психологов), составляющих сегодня инновационное движение в образовании. Все реже встречаются имена Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, П. И. Зинченко, Н. А. Менчинской, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина и др. Вспоминать, читать, да еще ссылаться — это, и правда, утомительно. А зря. Насколько я понимаю, лишь двум теориям развития зарезервировано место в XXI в. Это теории Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, которые, как бы кому ни хотелось или ни казалось, еще не история. Другие, лучшие теории пока не просматриваются на психологическом горизонте.

Центром культурно-исторической теории развития является идея возникновения в ходе развития культурных новообразований, которые получили разные наименования: функциональные органы индивида, искусственные органы, артефакты, артеакты, амплификаторы, формы превращенные и т. п. Подчеркивание функциональности, искусственности означает, что это не анатомоморфологические органы, хотя, разумеется, функциональные органы строятся и реализуются на их базе. Это совместная проблематика психологической педагогики и психологической физиологии.

В контексте теории Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разработали свой вариант системы развивающего обучения младших школьников. Представления об учебной деятельности составляют основное ядро их теории. В своем подходе Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов органично соединили достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности. Для них учебная деятельность выступает сначала исторически, культурно, а затем и структурно. Интересной ее проекцией является концепция учебного взаимодействия (В. В. Рубцов). В нее органично вплетаются разрабатываемые образовательные технологии, ориентированные на рефлексивность (Г. И. Цукерман) и коммуникацию (В. В. Рубцов). (Последние результаты опубликованы в книге “Развитие основ рефлексивного

46

мышления школьников в процессе учебной деятельности”, Новосибирск, 1995).

Камнем преткновения для любых теорий образования и соответствующих им технологий, будь они традиционными, инновационными, альтернативными, является главное противоречие, которое тем или иным образом преодолевается, но редко осознается. Это противоречие между необходимостью установления возрастной и образовательной нормы (в предположении которой ведется как работа над стандартами образования, так и работа над методами и критериями объективно-нормативной диагностики уровней развития) и “неудержимостью онтогенеза”, т. е. существованием собственных законов развития человека, в том числе и спонтанного, не подконтрольного образовательной системе. Эффективный путь преодоления этого противоречия содержится в упомянутой теории развивающего образования. Но в ней, главным образом, ставится акцент на технологии обучения и диагностики, разработка которой опирается на представления о “норме развития”.

Думаю, что пора попытаться (хотя это крайне сложно) сместить акцент и сделать главным предметом изучения развитие как таковое, а технологическую проблематику сделать производной. Не “норма развития”, а “развитие — норма”. Именно из этого исходят принцип амплификации развития и обучения, сформулированный А. В. Запорожцем, и представления о спонтанности развития А. В. Запорожца и Н. А. Менчинской. Конечно, морально трудно принять положение о том, что потенциал развития ребенка может и должен превосходить любую культурную, в том числе образовательную норму. Но если мы этого не признаем, образование с большим сомнением можно будет называть развивающим.

Излагаемые, а точнее, перечисляемые ниже принципы, на мой взгляд, содержат некоторый материал для упомянутой переакцентировки проблематики развивающего образования. Дальнейшее проникновение в тайны развития, в том числе и спонтанного, психики, сознания, деятельности ребенка не может повредить образованию.

Перейду к принципам. Некоторые из них наиболее ярко проявляются в самом раннем возрасте, другие — в более взрослом. Все вместе они представляют надежную предпосылку и основание для размышления о психологической педагогике и для построения культурно-исторической теории образования.

1. *Главным является неудержимость онтогенеза и творческий характер развития.* Наиболее демонстративно порождение младенцем знаков, понятных взрослому (плач, улыбка, движение). Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя, конечно, этот процесс невозможен вне ситуации взаимодействия со взрослым. Как

47

писал О. Мандельштам о младенце: “Он опыт из лепета лепит и лепет из опыта пьет”. Исследования А. В. Запорожца и А. Р. Лурии показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. В этом смысле уже младенец, если и не творец культуры, то несомненно ее субъект. И нужно очень постараться, чтобы суметь подавить творческие потенции ребенка, а вместе с ними и ростки культуры. Не случайно П. А. Флоренский писал, что секрет таланта в сохранении юности, а секрет гениальности — в сохранении детства на всю жизнь. “Он награжден каким-то вечным детством”, — писала А. Ахматова о Б. Пастернаке.

Весьма наглядно творческий характер развития и обучения подчеркнут в известном тезисе Н. А. Бернштейна о том, что упражнение — это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна, как отпечаток пальца. Возникает вопрос о природе эталонов для усвоения, о соотношении консервативных и динамических, творческих сил развития. При совершенствовании процесса обучения этот принцип может реализовываться с помощью подбора и составления как разнообразных упражнений, так и в проблематизации обучающих курсов.

2. *Ведущая роль социокультурного контекста или социальной ситуации развития.* Она обнаруживается уже в младенческом возрасте при слышании родного языка, когда у ребенка развивается глухота к фонематическому строю чужих языков. Хотя сразу после рождения слух младенца открыт к усвоению любого из семи тысяч языков, существующих на Земле.

В преддошкольном и дошкольном детстве социокультурный контекст оказывает решающее влияние на овладение простейшими орудиями и предметами. Очень рано обнаруживается в жестах, мимике. В более позднем возрасте социокультурный контекст оказывает влияние на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти... вплоть до общего стиля поведения и деятельности. Программы обучения должны быть в большей мере наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. *Ориентация обучения на сензитивные периоды развития,* т. е. периоды наиболее чувствительные к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, манипулирование предметами, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т. д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующего им предметного, знакового, символического содержания, а также соответствующих этим периодам

48



методов обучения. Не меньшее значение имеет установление соотношения между теми или иными сензитивными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и природным контекстами развития, для поиска соответствий и противоречий между ними.

Здесь в полный рост встают проблемы созревания анатомоморфологических органов и тканей, и формирования и развития на их основе и на основе культуры функциональных, духовных органов индивида: например, глаза телесного и глаза духовного, или ока души (См. более подробно: Зинченко В. П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека. // “Вопросы психологии”, 1988, N 6). В этом пункте просвечивает традиционная проблематика биологического и социального, или наследственности и среды. При ее обсуждении недостаточно заменить термин “биологическое” термином “природное”, что все чаще встречается в литературе. Очень важно преодолеть традиционное разделение души и тела, которое остается схематизмом философского, научного и обыденного сознания. Залогом этого является наблюдающееся в последние годы распространение культурно-исторической теории развития психики и сознания и на телесный организм человека. Науки о человеке перестают смотреть на тело глазами патологоанатома. Можно надеяться, что изучение развития ребенка даст новые доказательства интегрированности духовного и телесного организмов в процессах их становления (созревания, формирования, функционирования).

4. *Совместная деятельность и общение* как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания. Ограничусь лишь одним примером. Первые представления младенца о таких пространственных категориях, как величина и удаленность предметов, производят впечатление априорных, так как они складываются до формирования его локомоций и предметных действий. Согласно Д. Б. Эльконину, это вполне объяснимо, так как ребенок на самом деле открывает их не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого. Это хорошая иллюстрация в пользу педагогики сотрудничества. Общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества.

5. *Ведущая деятельность, законы ее смены* как важнейшее основание периодизации детского развития. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов на большом материале показали, что психологические новообразования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Поэтому-то связь типов этой деятельности является внутренним основанием генетической преемственности

49

периодов возрастного психического развития ребенка. Исходной, как это ни удивительно, является деятельность ребенка по управлению поведением взрослого, которая достаточно эффективно осуществляется с помощью порожденных самим ребенком знаковых средств. Д. Б. Эльконин говорил (правда, с долей иронии), что не столько семья социализирует ребенка, сколько он сам социализирует окружающих его близких, подчиняет их себе, пытается сконструировать удобный и приятный для себя мир, что, правда, далеко не всегда ему удается. Отсюда и драма понимания или, скорее, непонимания при переходе ребенка в новое для него социальное окружение. Затем последовательно возникают и сменяют друг друга такие ведущие деятельности, как общение, игра, учение, труд и т. д. При этом сам термин “ведущая деятельность” говорит о том, что она не единственная. Все виды деятельности после своего появления могут сосуществовать, интерферировать и конкурировать друг с другом. Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важную психологическую проблему в связи с формированием и развитием личности, которая в принципе должна подниматься над пространством доступных ей видов деятельности, выбирать из них ту или иную или строить новую. Большой интерес представляют нарушения законов смены ведущей деятельности в онтогенезе, анализ таких феноменов, как “инфанты” и “вундеркинды”. Язвительный Л. С. Выготский говорил, что все

будущее вундеркинда в его прошлом. Полезная в своем возрастном периоде форма ведущей деятельности может стать иллюзорно-компенсаторной в другом периоде.

6. *Определение зоны ближайшего развития* как метод диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности. Здесь необходимо развитие исследований диагностической ценности этого метода определения способностей, равно как и поиск путей практической организации деятельности детей (со взрослыми, со сверстниками, с компьютером) в зоне ближайшего развития. Необходимо создание условий преодоления ребенком (выхода за пределы) зоны ближайшего развития. Особую проблему составляет определение “размеров” индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, поскольку негативные последствия может иметь как их преувеличение, так и преуменьшение.

7. *Амплификация* (обогащение, усиление, углубление) *детского развития* как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка. Особенно велико значение богатства возможностей на ранних ступенях детского развития (А. В. Запорожец) как средства преодоления его односторонности, средства выявления задатков и способностей. Обучаемому, насколько это возможно должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, среди которых у

50

него появляется шанс отыскать наиболее близкие его способностям и задаткам. Амплификация — это условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, в той или иной форме деятельности или общения.

8. *Непреходящая ценность всех этапов детского развития*. А. В. Запорожец предупреждал о неразумности (иногда пагубности) торопливости в переводе детей с одной ступени развития на другую, например, от образа к слову, от игры к учению, от предметного действия к умственному и т. д. Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия перехода к новому этапу и останется на всю жизнь. Классическая тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве. Было бы полезно разработать систему показателей, способных демонстрировать психологическую готовность ребенка к переходу на новую ступень обучения. Здесь, конечно, крайне существенна и сложна проблема динамической нормы развития.

9. *Принцип единства аффекта и интеллекта или близкий к нему принцип активного деятеля*. Первая часть указанного принципа получила развитие в работах Л. С. Выготского, вторую часть развивал М. Я. Басов. Объединение обеих частей означает рассмотрение всех психических явлений сквозь призму их возникновения и становления в деятельности человека. Значительный вклад в подход такого рода внес С. Л. Рубинштейн, провозгласивший единство сознания и деятельности человека. Это единство должно пониматься не как цель, не как итог или результат, а как непрерывное становление, имеющее циклический, спиральный, противоречивый характер. Указанное единство выражается в становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, обладающих гетерогенной деятельностной, аффективной, личностной природой.

10. *Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова и мифа* в формировании предметных действий, знаний, сознания, становления личности. Л. С. Выготский придавал этим структурам статус осознаваемости и сознательности (в подлинном смысле слова), вводил в ткань психического материю сознания. Символизация играла при этом роль средства осмысления. Игнорирование этого хода мысли является одной из причин редукции психики и сознания к мозгу, поиска в мозгу не физиологических систем и структур, обеспечивающих функционирование сознания, а самого сознания или порождающих его причин. Опосредованный характер развития требует выяснения адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, слов, символов, мифов) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. Важнейшую проблему

составляет выявление условий перехода от опосредованного

51

действия к действию непосредственному, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемся тем не менее в высшей степени сознательным, свободным, нравственным. Не меньшее значение имеет установление цикличности и спиральности переходов от непосредственного к опосредствованному и обратно.

11. *Интериоризация и экстериоризация* как механизмы развития и обучения. Здесь важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Например, переходы от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, к образам, концептам, наконец, к мыслям. Эта последовательность достаточно хорошо изучена. Менее изучены переходы от мысли к образу, где нужен максимум умственного усилия, от мысли к действию, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Перечисленное находится в сфере исполнительной и познавательной деятельности. Механизмы интериоризации и экстериоризации имеются в аффективно-эмоциональной, личностной сфере, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов (порой, умыслов), а от них к самостоятельным, свободным и ответственным действиям — поступкам. Наличие указанных механизмов и переходов позволяет рассматривать процесс развития как образование цепи превращенных (и извращенных) форм поведения, деятельности и сознания.

Не только внутренние формы психического, включая сознание, возникают по законам интериоризации, “вращения”. Сознание также может интериоризироваться в предметное, коммуникативное действие. Тогда возникает поступок, тогда “звучат шаги как поступки”.

12. *Неравномерность (гетерохронность) развития* и формирования психических действий. Например, по данным П. И. Зинченко, действие и понимание, дающие эффект произвольного запоминания, опережают по своей эффективности произвольное запоминание, выступая средством последнего. При всей полезности подчеркивания неравномерности развития, выделения его этапов, необходимо представлять себе, так сказать, весь “фронт” развития, т. е. не столько изолированные уровни развития исполнительных, когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько их чередование, выравнивание, затем вновь конкуренцию в темпах становления. Это же характеризует и процесс формирования бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания. Указанная неравномерность сильно затрудняет установление нормы развития и диагностику его уровня.

52

Перечисление принципов, сформулированных в культурно-исторической теории развития психики и сознания, в психологической теории деятельности, в психологии действия, может быть продолжено. Именно их я называю принципами психологической педагогики. Многие из них заслуживают не конспективного, как это было сделано выше, а развернутого описания. Все они должны лежать в основе любой современной разумной и человеческой системы образования и воспитания. Главное состоит в том, что всей этой системе или совокупности принципов не выдвинуто никакой разумной альтернативы. Задача состоит в их верификации, развитии и операционализации, т. е. в создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий, предназначенных для реализации в педагогической деятельности.

В таком же восстановлении нуждаются принципы (возможно и более многочисленные), имеющиеся в педагогике, в возрастной физиологии, в гигиене детей и подростков, в профтехобразовании, в эстетическом воспитании, в общей дидактике, в частных методах. Можно предположить, что при их

сравнительном анализе выявится наличие многих общих принципов, выраженных на разных языках.

Выполнение работы по реконструкции, дополнению, сравнительному анализу, проверке, операционализации принципов детского развития требует новой организации комплексного изучения детства. Это будет существенным шагом в развитии культурно-исторической теории и практики образования, в том числе — необходимым средством формирования надмирного, планетарного сознания, которого так недостает нашей культуре и цивилизации.

Чтобы быть услышанным и понятым, позволю себе сравнить отечественную психологию с западной. Запад ведь неоднороден. Американцы начинают с фактов, с данности и долго идут к концептам. Европейцы начинают с концептов и долго идут к фактам, к данности. В конце концов, несмотря на взаимную иронию, они встречаются где-то посередине и продолжают дело вместе, операционализируют, то есть доводят дело до ума. Мы же начинаем со смысла, действительно приоткрываем его, а потом жалуемся, что нет условий довести его до ума. Если смысл доходит до Запада, то они завершают работу за нас. Так было, например, с зоной ближайшего развития. Может быть, пора менять этот стиль работы? Сравнение несколько утрировано, но большая доля истины в нем имеется.

53

Приложение 4

## **Заповеди психологической педагогики**

### **(и в шутку, и всерьез)**

В шутку потому, что часто так легче принять серьезное. А всерьез потому, что многие из приведенных даже шуточных “заповедей” заслуживают того, чтобы в них вдумываться. Перечень их, конечно, открыт. Но речь идет не о расширении крылатых или бескрылых (это зависит от восприятия читателя) мыслей, а о том, что за ними может скрываться невидимая и для меня структура и ткань возможного учебника по психологической педагогике.

Один из моих учителей А. Р. Лурия рассказывал мне и Майклу Коулу о мечте Л. С. Выготского написать “Романтическую психологию”. Эту мечту Выготский не реализовал. Не реализовал ее и Александр Романович, который понимал под романтической — настоящую живую психологию — психологию, в которой присутствует, а не отсутствует душа. В меру своих сил и способностей я попытался осуществить подобный замысел в своей книге “Возможна ли поэтическая антропология?” (М. РОУ. 1994). На столе у меня лежит почти готовая рукопись книги “Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили”. Возможно, я сделаю к ней подзаголовок “Очерки романтической психологии”. В США подобную работу завершает и М. Коул. Обращение к этому жанру связано с оскудением психологического языка, на котором трудно выражать человеческие и человеческие смыслы. Был бы рад найти единомышленников для написания Психологической педагогики.

Недостаток приводимых заповедей состоит в том, что их число далеко выходит за пределы десятка. Но опыт показывает, что даже 10 превосходит объем кратковременной и долговременной памяти слишком многих людей.

- *Не сравнивай. Живущий несравним.*

- Сравнивай. Только с собой и в пользу несравненного.
- Будь уверен, что ученик априори способнее тебя. И не глупее.

- *Ребенок — непризнанный гений  
Средь буднично серых людей.*

*М. Волошин*

- Помни. Ты актуальность — уже ставшее. Ученик — потенциальность.

- *Мальчишка океан встает из речки пресной  
И чашками воды швыряет в облака.*

*О. Мандельштам*

- Когда ученик тебя покидает, не обижайся и не сердись. Можешь лишь сожалеть. Храни спокойствие.

- Успехам ученикам радуйся больше, чем своим собственным.

- Не жалей время, чтобы понять ученика.

- Не стыдись учиться у ученика.

- Не присваивай себе успехов и достижений ученика.

- Не требуй от ученика благодарности. На том свете зачтется.

- *Человек есть дробь. Числитель — сравнительно с другими — это достоинства человека. Знаменатель — это оценка человеком самого себя.*

*Л. Толстой*

- *Сущность человека — это такая совокупность общественных отношений, которые человек в*

*состоянии выдержать.*

*А. Зиновьев*

- *Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не возможно.*

*Л. Толстой*

- *Из всех насилий,  
Творимых человеком над людьми,  
Убийство — наименьшее,  
Тягчайшее же воспитание.*

*М. Волошин*

55

- *Все космисты в конце концов приходят к идее нового человека — человека или чего-то человекообразного, что не мешало бы дальнейшему прогрессу познания и техники.*

*В. Кутырев*

- *Новый человек — голый, без души и имущества, в предбаннике истории, готовый на все, только не на прошлое.*

*А. Платонов*

- *Это ты — тростник-то  
Мыслящий? Биллиардный кий.*

*М. Цветаева*

- *Самая глупая и трагическая идея XX века — воспитание “нового человека”.*

*М.  
Мамардашвили*

- *Не стесняйся признаваться в своем невежестве.*
- *Помни, что и ты сам, и каждый ученик должен сам писать свой “дневник”.*

- Не скупись на похвалы ученика и не принимай их от ученика. Принимая — не обольщайся.
- Признай в ученике человека, и он сам найдет свое призвание, а потом получит признание других.
- Помни, что стопроцентное понимание в принципе невозможно.
- Оставляй степени свободы для понимания и непонимания. Ученик способен додумать, в том числе и за тебя.
- *Специалист (и педагог — В. З.) подобен флюсу. Полнота его односторонняя.*

*Козьма  
Прутков*

(Между прочим, от твоего флюса зубы болят у ученика).

- Если ты пришел на урок (лекцию) в плохом настроении, а ушел в хорошем, значит с тобой все в порядке. Ты имеешь шанс стать педагогом.
- Если ты пришел на педагогический (ученый) совет в хорошем настроении, а ушел в плохом, с тобой все в порядке. Ты уже почти педагог.

56

- Перестать быть педагогом не стыдно. Стыдно быть плохим педагогом.

- *“Познай себя”, что толку в том,  
Познаю, а куда бежать потом?*

*И. Гете*

- *Познай себя, кто говорит: “Я —  
сущий”  
Познай себя — и нарекись  
“Деянье” ...  
Познай себя: свершается  
свершитель  
И делается делатель; ты —  
будешь.*

*Вяч. Иванов*

- Любое не поэтическое раскрытие реальности не может быть полным.

*Дж. Барроу*

- Поэзия, конечно, не всегда точна, но смысла в ней больше, чем в точном знании.
- Нет ученика, которого не за что было бы полюбить.
- Питомцев можешь не любить, но вежлив с ними быть обязан.
- Духовность — не роскошь, а средство обучения.
- Духовность — это не болезнь.

*М.  
Мамардашвили*

- *В детский альбом кн. П. П.  
Вяземскому  
Душа моя Павел,  
Держись моих правил:  
Люби то-то, то-то,  
Не делай того-то.  
Кажись, это ясно.  
Прощай, мой прекрасный.*

*А. Пушкин*

- Если ты создал собственную философию (систему) образования, значит, ты кончился как педагог, возможно, начался как философствующий дидакт. Выбирай, что лучше.
- Кто верит какой-либо системе, тот изгнал из сердца своего любовь! Гораздо сноснее нетерпимость чувствований, нежели рассудка: суеверие все лучше системотверия.

*В. Ваккенродер*



- *Если системы вообще существуют, то это всегда предсказание задним числом, вещание после самого события мысли.*

*о. П.  
Флоренский*

- *Эволюция решает, а не ставит проблемы.*

*А. Ван дер  
Хейджен*

- *Не путай принятие решений с решением проблем. Последнее, как минимум, увлекательней.*

- *А там, где система, там смерть... Ибо есть закон (и XX век подтверждает это), согласно которому всякая идеология неизменно стремится к тотальности.*

*М.  
Мамардашвили*

- *Диалектика кончилась и началась жизнь.*

*Ф. Достоевский*

- *Конечно, век экспериментов  
Над нами — интересный век...  
Но от щекочущих моментов  
Устал культурный человек.*

*И. Северянин*

- *Упражнение — это повторение без повторения.*

*Н. Бернштейн*

- *Повторенье — мать ученья и прибежище ослов.*

*Педагогический  
фольклор*

- *Когда воспитается в нас доминанта на лицо другого... с этого момента, как открывается лицо другого, сам человек заслуживает, чтобы о нем заговорили как о лице.*

*А. Ухтомский*

- *Когда вы сделаете внутреннюю сторону как внешнюю и внешнюю как внутреннюю... — тогда вы войдете в Царствие.*

*Апокрифическое  
Евангелие от  
Фомы*

- *Фауст не спорит с Вагнером: “Ты совершенно прав, я не нахожу здесь и следа духа (ума), и все это является дрессировкой”. Лишь бы дрессура человечества была исполнена благоволением к нему.*

*А. Ухтомский*

58

- *Ложь, грубость, невежливость лишают весь твой труд убедительности.*
- *Образование — это повторяющееся усилие держать две несовместимые вещи — закон и свободу.*

*Парафраз М. Мамардашвили*

- *Душа — это дар моего духа другому.*

*М. Бахтин*

- *Береги честь смолоду: Не погружайся в методологию. Утонешь, устанешь...*
- *Не надо вооружаться компасом, переезжая через лужу.*

*П. Зинченко*

- *Умный простит, когда его назовут дураком. Дурак — никогда: Не экспериментировать с руководством.*
- *Не мучайся проблемами материи и сознания. Лучше превращай свое существование в бытие.*
- *Личность — не продукт коллектива, а его основание.*

*В. Давыдов*

- *По-моему, для блага революции не обязательно попира́ть личность.*

*М. Шагал*

- *Помни, что рефлекторное устройство от рефлексивного отличается всего лишь союзом и заглавной буквой: Рефлекс или Рефлекс-и-Я. Одно и то же, но какая разница!*
- *Будь оптимистом: Параноев Ковчег все же лучше, чем Крейсер Аврора.*
- *Изначальная духовность человека — во всяком случае на стадии Ното faber — едва ли может быть оспорена.*

*В. Топоров*

- *Изначальная духовность человека может быть разрушена, в том числе и с твоей помощью.*
- *Внутреннюю связь элементов личности гарантирует только единство ответственности и вины.*

*М. Бахтин*

59

- *Догмат, понятия — это очки. От живого дыхания настоящего эти очки запотевают, и в ясных понятиях мы ничего не видим.*

*А. Белый*

- *Признать свои мысли окончательными, хотя бы в силу того, что они систематически изложены, может только тот, кто мыслит в первый раз.*

*Н. Грот*

- *Не удивляйся, когда ученик выходит из образа, которым ты его наделил или за него построил. Это нормально.*
- *Господи, Ты, что прячешься в облаках или за домом сапожника, сделай так, чтобы проявилась моя душа, бедная душа заикающегося мальчишки. Яви мне мой путь. Я не хочу быть похожим на других, я хочу видеть мир по-своему.*

*А. Ухтомский*

- *Помните того дурака из древнегреческих философов, который днем ходил с фонарем под тем предлогом, что он ищет людей! Ведь это Голядкин, да еще более тяжельый и противный, потому что самоуверенный, не догадавшийся о том, что себя-то нельзя найти,*

*если сначала не нашел “человека больше себя и помимо себя”.*

*М. Шагал*

*• Ребенком я чувствовал, что во всех нас есть некая тревожная сила. Вот почему мои персонажи оказались в небе раньше космонавтов.*

*М. Шагал*

*• Поскольку человек не рождается природой, постольку он рождается постоянно или должен рождаться постоянно и непрерывно в матрице тавтологий существования и понимания и вероятности.*

*М. Мамардашвили*

*• “Врастить” мышление и сознание в действие не менее важно, чем “вырастить” их из действия.*

*• Образование без души опустошает душу.*

60

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Несмотря на обещание спокойного тона, текст получился все же достаточно аффективным. Видимо, тема не столько обязывает, сколько навязывает тон. Получается, что не я мыслю аффект, а аффект мыслит меня. На самом деле у меня нет иллюзий по поводу того, что эмоции, аффекты, страсти — панацея от всех бед. Они ведь, как и мышление, бывают разными. Есть целые системы мышления, производительные или крутящиеся вхолостую, заметил Б. Пастернак. То же и аффекты. Они бывают преступными. От ответственности за них человека защищает даже право, а уж психологии — сам Бог велел. Но ведь “небеса проветривались от Бога” (М. Волошин) тоже не бесстрастно, как небесстрастно очищался интеллект от аффекта в истории науки и образования. Очистить все же не удалось. Образование всегда аффективно. Эмоциональность ученика вызывает аффект учителя, подавляющего эту эмоциональность. Повышенная эмоциональность, экзальтация учителя принимается не всегда, нередко вызывает насмешки и т. д. Это и без меня всем хорошо известно. Но я веду речь не об этом. Не знаю, насколько мне удалось передать свои ощущения, но мне хотелось выразить нечто подобное тому, о чем проще, чем Р. Декарт и М. Мамардашвили, писал Б. Пастернак:

*“В ряду чувств любовь занимает место притворно смирившейся космической стихии. Любовь так же проста и безусловна, как сознание и смерть, азот и уран. Это не состояние души, а первооснова мира. Поэтому как нечто краеугольное и первичное, любовь равнозначительна творчеству. Она не меньше его и ее показания не нуждаются в его обработке” (Пастернак Б. Избр., Т. 2. С. 310).*

Но то, что естественно для поэта, не всегда доступно ученому. А то, что недоступно, проще всего игнорировать. А между тем П. А. Флоренский писал, что опыт любви учит познанию (ручаюсь за смысл, а не за форму). Конечно же, аффект и интеллект это разное, но совместимое, поскольку они существуют в одной целой душе. Но они слишком часто сосуществуют, а их надо держать вместе, в том

числе и в образовании, хотя это и очень трудно. Для этого человеку дано сознание, а душе — воля.

Теперь о втором сюжете, вызвавшем у меня повышенную эффективность, чтобы не сказать агрессивность. Это сюжет о проектировании

61

систем образования. Сначала пропедевтика. Произвольно, умом вызвать страсть нельзя, да и подавить ее умом толком невозможно. Точно также не то что спроектировать, а произвольно вызвать мысль невозможно. Она или придет или нет. Мысль может проектировать, но ее проектировать нельзя. Поверьте на слово, что воля — тоже не произвол и не произвольна. Это требует специальной аргументации... Таким образом, непроектируемые аффект, интеллект и воля — сердцевина образования. Но проектировать нужно, то есть снова противоречие, которое нужно держать в сознании.

Предложу свое видение проектирования в образовании. Оно должно быть не самоцелью, а средством пробуждения творческих (сущностных) сил ученика, его энтелехии. Оно должно пробудить у них чувство, что они еще не то, чем они могли бы (у Гегеля и Маркса — должны) стать; пробудить у них желание и волю к самоопределению, к поиску себя. Наконец, оно должно обеспечить степени свободы для такого самоопределения. Возможно, это очередная утопия. Поэтому вернусь к своему аффекту и кое-что и напомним, тем более это настолько у всех на виду, что мы этого уже не видим.

Проектирование — это еще один СПИД XX века. Призывы к тотальному проектированию всего и вся, в том числе и образования, продолжаются, воспроизводятся снова и снова. Исходной точкой этих призывов и продолжающейся практики является плохо предвидимое будущее человека и человечества. Следовательно, остается возможность конструирования Новых утопий. Парадокс состоит в том, что преодоление старых, достигается все теми же проективными подходами и методами (Вспомним 500 дней, 500 минут, 600 секунд и т. п.). И крайне сложно отличить проекты от прожектов. Но как не угасает надежда на появление вакцины от СПИДа, так остается и надежда на вакцину от тотального проектирования.

Хотя человечество уже допроектировалось “до ручки”, но, как сказал поэт по другому поводу, “видать, не наигрались насыто”. В такую проективно-проектировочную эпоху тотального проектирования образование не является и не может быть исключением.

Поясню причины и основания моей фрустрации по поводу проектирования. Почти 25 лет своей жизни я посвятил инженерной психологии и эргономике, которые самым тесным образом связаны с проектированием, с проектной деятельностью. Мы с коллегами пытались очеловечить инженерное проектирование, и только одному Богу известно, сколько сил потребовалось на внедрение добротных и разумных проектов. Когда же удалось создать научные основы, принципы, рекомендации, стандарты по учету человеческого фактора при проектировании новой техники, орудий, средств, процессов труда (в том числе и военной техники и военного труда), страна перестала производить и все созданное, разработанное с таким трудом оказалось никому не нужным. Возможно, сокращение производства — это благо для экологии, для людей, ибо не все проекты надо реализовывать.

62

Но мы-то ведь работали для людей. И живем надеждой, что это будет востребовано. Настоящее благо, что мы перестали осуществлять проект построения социализма в одной, отдельно взятой за... стране и во всем социалистическом лагере. Я это говорю к тому, что у нас проектирование стало второй, если не первой, натурой. Проектирование стало заменять не только труд, но и нормальную жизнь.

Глубинное противоречие между проектом и жизнью — это не только наша проблема. Но мы по

привычке отстаем в его осознании и осмыслении. Я думаю, что вошедший в моду в среде наших философов деконструктивизм Жака Дерриды возник как протест против тотального проектирования, против пропасти, возникающей между проектом и жизнью. Пора осознать, что проектирование — это не вся жизнь, а лишь ее момент, но такой, который может надолго изуродовать жизнь, пока она его, не опрокинет. Но это “пока” может быть очень длинным. Бог все видит, да не скоро делает. Например, Великий Октябрь длился более 70 лет, да и сейчас не кончился.

Мы не только утратили свой язык, мы утратили чувствительность к нему. К. Малевич когда-то пояснял, что значит практично и целесообразно. Это значит, что всякое дело идет к цели сообразной, к “образу”, находящемуся в представлении человека. И этот образ “разбивается на несколько практических отделов цели: художественную, эстетическую, научную, техническую и религиозную”. Большинство же наших проектов преследуют не образ с его “отделами цели”, а одну идею, которая слишком часто либо нелепа, либо утопична. Но при известной настойчивости идеи реализуются. К тому же творцы идей забывают (или не соотносят своевременно), что, когда идея овладевает массами, она обращается в свою противоположность, то есть, к несчастью, действительно по Марксу становится материальной силой и многое крушит на своем пути.

Я меньше всего хотел бы обвинять творцов головных, идейных проектов в злом умысле. Они могут быть даже великими. Наш великий, до сего дня плохо понятый физиолог А. А. Ухтомский, 150-летие которого отмечается в июне 1995 г., писал:

“Если мы вспомним, что у более сильных из нас глубина хронотопа может быть чрезвычайно обширной, районы проектирования во времени чрезвычайно длинными, то вы поймете, как велики могут быть именно у большого человека ошибки” (Ухтомский А. А. Избр. труды. Л. Наука. 1978. С. 88).

А для того, чтобы усвоить идею, принять ее, не нужно ни большого ума, ни больших усилий. Образ усвоить нельзя. Его надо построить, а это не только большой труд, еще нужны способности.

Вернусь к исходной точке тотального проектирования — к плохо предвидимому (о просчитывании я уж не говорю) будущему человека и человечества. Язвительный Т. Котарбинский как-то заметил,

63

лучше всего прогнозирует тот, кто ничего не понимает в настоящем. Воланд ответил Ивану Бездомному, что “для того чтобы управлять, нужно как никак иметь точный план... хотя бы на смехотворно короткий срок, ну, лет, скажем, в тысячу...”.

Как уже выше отмечалось, бессмысленно бороться с проектированием оно действительно необходимо, но его надо очеловечить, окультурить, осмыслить, наконец.

Пол Фейерабенд говорил о пользе для науки “методологической передышки”. Может быть, не меньшую помощь обществу, в том числе образованию, принесет передышка от проектирования. Нельзя ли вернуться к труду, просто жить и не суетиться. Подумать, что подлежит проектированию, что нет.

Вакцину от проектирования искать не надо. Она есть. Это рефлексия, сознание, пытливое философское сомнение, те же аффект и интеллект. Их просто надо использовать в мирных целях. Тем более, что жизнь к этому вынуждает. Бездумный и безумный прогрессистский жар уже угасает. Возвращается память. Человечеству становится жаль себя, и оно задумывается о выживании. Наверное нормальная жизнь и впрямь неплохая штука. Не отстать бы от этих разумных тенденций образованию, а еще лучше опередить...

Еще раз. Я не против проектирования, я против многого того, что и как проектируется. Намек на то, как

преодолеть пропасть между жизнью и проектированием, я сделал. Во-первых, нужно одновременно держать в сознании эти ставшие несовместимыми вещи. Во-вторых, нужно отталкиваться не от идеи (опыт показал, что ни красота, ни идея мир не спасают), нужно строить не системы (они либо преступны, либо гибельны по определению), а строить образ предвидимого, не слишком отдаленного, а не абстрактного светлого будущего. Справедливости ради нужно сказать, что разговоры о нем уже утихли, но из подтекста проектов еще не ушли. В образе будущего должны присутствовать реальная жизнь и вечность, а не только конструкции желаемого мира. Только в этом случае жизнь человека может быть названа полноценной.

Мир и жизнь спасет не проект, а только осознание жизни. Осознание жизни превращает ее в подлинное Бытие. Отсутствие осознания оставляет ее всего лишь существованием. Муки сознания, в том числе муки самосознания, самоанализа,— это не такая уж высокая плата за то, чтобы “претворить воду в вино”, существование в Жизнь. Об этом следует задуматься и, наконец, сделать Дух и сознание первичными.

64

Отзывы, замечания и предложения читателей, а также заявки на экземпляры повторного издания будут с благодарностью приняты автором и издательством по адресу:

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

119905 Москва, Погодинская ул., 8, к. 428

*Тел.: 246-86-26 Факс: (095) 246-85-95*

**Владимир Петрович Зинченко**

**АФФЕКТ И ИНТЕЛЛЕКТ**

**В ОБРАЗОВАНИИ**

Главный редактор: *Полищученко В. И.*

Редактор: *Пазилова В. П.*

Операторы: *Бикташева И. Н., Орлова Ю. Л.*

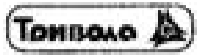
Компьютерная верстка: *Валуйских А. Н.*

Ответственный за выпуск: *Карасев А. В.*

Подписано к печати 19 июня 1995 г.

Формат 62Ч90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная N 1. Гарнитура "Таймс".

Печать офсетная. Усл. печ. л. 4,0. Тираж 2500 экз. Зак.



ЛР № 063352 от 16 мая 1994 г.

Информационно-рекламно-издательская фирма "Тривола"

117593 Москва, Литовский бул., 9/7, к. 262. Тел./факс: 288-59-60

Отпечатано

65

### Список замеченных опечаток

Страница	Место на странице	Опечатка	Должно быть
8	1 абзац снизу	нежданно негаданно	нежданно-негаданно
30	2 абзац снизу	Страсть в отношении к чему либо	Страсть в отношении к чему либо

### Сноски

#### Сноски к стр. 15

\* **Я предпочитаю определять коэффициент интеллектуальности не с помощью тестов, а по выражению лица. Несмотря на огромные усилия по установлению валидности тестов, многие из них так и остаются инвалидными.**