

Образование как процесс: смена интерпретаций.¹

А.П.Огурцов

1. Методология и онтология анализа процессов. Человеческое бытие представляет собой серию процессов. Время является онтологической схемой явленности последовательности изменений и форм описания процессов. Эти формы описания также индексированы как исторически обусловленные процессы. Иными словами, в образовании мы имеем дело с двумя (по меньшей мере) процессами: во-первых, с процессами образования (развивающее образование, непрерывное образование и т.д.) и, во-вторых, с изменяющимися концептуальными схемами и концепциями образования, на базе которых строится система образования, его методики и т.д. Можно сказать, что образование образует единое целое различных темпоральных изменений и эволюций, объединяет в себе как темпоральную структуру реальности человеческой жизни, так и темпоральность концептуальных представлений об образовании и того концептуального арсенала, который использует преподаватель в своей работе с учащимися. В этом смысле образование – это единство множества различных перспектив, в которых по-разному предстает процессуальность и темпоральность как человеческой жизни, так и концепций образования. Образование в этом смысле можно представить как коэволюцию различных процессов – от физиологических до психических, от рецептивных до интеллектуальных.

Философия 20 века начинается с принципиального утверждения важности исследования процессов. Этот новый подход нашел свое выражение в идее творческой эволюции А.Бергсона и онтологии процессов А.Уайтхеда. В центре их внимания как многообразные виды процессов, так и основные параметры их описания, и прежде всего время, его направленность, уникальность изменений. Поворот к осмыслению процессов в философии 20 века нашел свое воплощение в двух альтернативных течениях – во-первых, в новой философско-онтологической интерпретации естественнонаучных теорий (биологии у А.Бергсона и физики, прежде всего теории относительности, у Уайтхеда) и, во-вторых, в философии истории, которая обратилась к выявлению разнонаправленных цивилизационных процессов (слома и роста цивилизаций А.Тойнби), к выдвижению онтологии истории как постижения цели и смысла истории (К.Ясперс, М.Хайдеггер, Х.Ортега-и-Гассет). Время, его направленность, его необратимость стали пониматься как важнейший фактор не только эволюции природного мира, но и исторического процесса. Первая линия анализа процессов привела к формированию концепции эмерджентной эволюции (С.Александр и др.), которая подчеркнула качественный характер эволюционных изменений, универсализировала процесс эволюции на все бытие, выделив в нем различные уровни в соответствии с типами процессов. Вторая линия нашла свое выражение в приоритете истории как непрерывного изменения (Х.Ортега-и-Гассет), в выявлении темпоральности (Zeitlichkeit) существования человека (Dasein) в фундаментальной онтологии (М.Хайдеггер), раскрытии темпоральности понимания человеком своего существования и его априорных форм (забота, заброшенность в бытие, решимость и др.). Альтернативность этих линий в философии 20 века обнаруживается прежде всего в противоположной трактовке времени: если для первой линии «дление» (или «длительность» - duree) составляет основную характеристику всякой жизни, в том числе и психической, то вторая линия преимущественное внимание уделяет анализу процессов «временения» (Zeitlichkeit) человеческого существования, а бытие трактуется в его единстве с сознанием, как бытие-сознание. Конкуренция этих двух «метафизических программ» образует решающую характеристику современной философии и выражается в противоборстве методологических и онтологических подходов, с одной стороны, глобального эволюционизма, и, с другой стороны, многообразных вариантов онтологии

¹ Исследование проведено по гранту РГНФ № 08-06-00886а «Образование как процесс и как социокультурная система» (рук. В.В.Платонов)

истории (онтологии событий, онтологии действий, онтологии социокультурных систем и цивилизаций, онтологии различных процессов истории – от прогресса до упадка цивилизаций и «конца истории»).

Тематический анализ процесса как понятия онтологии основывается, во-первых, на осознании вторичности онтологических понятий по сравнению с первичностью гносеологических и методологических процедур – выявление предметной области той или иной научной дисциплины (или ее онтологии) осуществляется лишь в рамках достигнутого знания, которое экстраполируется на реальность, тем самым когнитивные концепты и методологические процедуры объективируются и становятся характеристиками существования. Во-вторых, в онтологии процессов при всем их многообразии конструируются их различные типы с помощью методов т.н. конструктивной типологии, а построенные идеальные типы сопоставляются с реально существующими изменениями и трансформациями. В-третьих, фундаментальной схемой построения конструктивных типов процессов является та или иная трактовка времени, что впервые осознал И.Кант в своем учении о схематизме времени.

Основное внимание в данной статье будет уделено той смене интерпретаций образования как процесса, которая характерна для психологии и теоретической педагогики XX века. Если классическая психология и педагогика рассматривала даже в XIX веке образование как культивирование способностей индивида, как развертывание на базе врожденных способностей социокультурно обретаемых способностей (в этом суть не только картезианской программы, пришедшей к дуализму души и тела, но и первых собственно психологических программ, например, Ф. Гербарта), то подход психологии и педагогики в XX в. кардинально изменился. Речь идет о том, чтобы постичь психические феномены как единство актов и их содержания, как имманентное единство акта (например, восприятия) и воспринимаемого в акте содержания. Тем самым психические феномены были поняты как динамические по своей сути и подчеркивалось своеобразие каждого из психических актов вместе с постигаемым в нем содержанием. Имманентная трактовка психических феноменов – от восприятия до мышления сложилась сначала в философии, затем была принята в психологии и радикально трансформировала теоретическую и практическую педагогику. Подчеркну, что именно в конце XIX века психологизм стал способом обоснования всех социальных и гуманитарных наук. Более того, даже философия и ее компоненты, в частности, теория познания, зиждились на весьма расплывчатой и неустойчивой базе психологизма. Такого рода обоснование характерно не только для эмпиризма, например, Э.Маха, но и для ряда направлений неокантианства (Г.Гельмгольц, Ш.Ренувье и др.). Вместе с тем поворот к психологизму как способу обоснования ряда научных дисциплин позволил осмыслить важность психических процессов, их несводимость к физиологическим и истолковать психические феномены как конструктивные процессы.

Поворот к изучению психических актов как конструктивных процессов требовал постоянного обращения к педагогическому материалу – к генезису тех или иных функций, к детской и возрастной психологии, к педагогической психологии. Различные психологические концепции генезиса и функционирования психики человека вовлекали в своей анализ разносторонний материал, в том числе и тот, который непосредственно связан с процессами образования. Без обращения к этому материалу невозможно ни построить новые гипотезы в психологии, ни осмыслить трудности в формировании и в функционировании психических феноменов, ни найти новые концептуальные средства для анализа формирующейся психики ребенка. При этом обращение к педагогическому материалу происходило в каждой психологической концепции специфическим образом: дело в том, что они не только использовали уже выработанный и наработанный педагогикой материал относительно генезиса и развития навыков ребенка, но и в свою очередь его конструировали, нередко проводя эксперименты и в лабораторных, и в естественных условиях. Хотя наполнение психологией материалов о психических

феноменах как процессах и актах было различным и по своему уровню, и по своему характеру, но несомненно, что психологические концепции XX в. немыслимы вне анализа их сопряженности с педагогикой. Перефразируя слова И.Канта, можно сказать, что без психологии педагогика слепа, а без педагогики психология пуста.

Один из принципов исследования образования как процесса – принцип ко-эволюции психофизиологии и когнитивных структур человека. Это означает, что существуют различного рода корреляции между особенностями и этапами психофизиологического формирования и развития ребенка и его когнитивным развитием. Эти корреляции по-разному понимались и по-разному трактовались, но является несомненным фактом, что они фиксировались.

2. Образование как метаморфозы структуры духа. Образование уже давно мыслилось как процесс, но этот процесс мыслился как непрерывное восхождение к богатствам, достигнутым в человеческой культуре. Само это восхождение трактовалось по-разному – либо как восхождение к Богу, к образованности – к отчужденному от себя духу (Гегель), для которого образование является освобождением самосознания от непосредственности субстанциальной жизни и рефлексивным движением к абсолютному знанию как к субстанции-субъекту. Обращает на себя внимание то, что человек предстает в «Феноменологии духа» и в «Науке логики» как самосознание, которое, поднимаясь по лестнице последовательных форм сознания, достигает высшей точки – точки абсолютного духа. По словам Гегеля, «последовательность формообразований, которое сознание проходит на этом пути, есть, напротив, подробная история *образования* самого сознания до уровня науки»². Механизмом этого последовательного движения является смена объективации духа рефлексией сознания в самого себя и новая объективация духа. Это циркулярное движение «опредмечивания» («Vergegenstaendlichung») и «распредмечивания» («Entgegenstaendlichung») завершается достижением тождества субстанции-субъекта. Иными словами, феноменологическое развертывание форм сознания – от непосредственного самосознания до абсолютной идеи мыслилось по образу и подобию процесса образования, в который вплеталось описание, нередко весьма запутанное, исторических форм сознания (господство и рабство, несчастное сознание, духовное животное царство и др.). Нередко это описание форм сознания обращалось к образцам классической литературы. Так, характеризуя коллизии возникающего индивидуального самосознания, сталкивающегося с противоречием удовольствия и необходимости, Гегель обращается к «Антигоне» Софокла, а, описывая индивидуальность и ее действия как «духовное царство животных и обман» он неявно апеллирует к «Рейнеке Лис» Гете, при описании борьбы просвещения с суеверием – к «Племяннику Рамо» Дидро. Тем самым каждая ступень в развертывании форм сознания оказывалась одновременно и психологической, и исторической ступенью. Подобное смешение психологии и истории создавало определенные трудности в постижении «Феноменологии духа», но вместе с тем задавало новые перспективы в осмыслении форм сознания, поскольку они оказывались формами сознания-в-истории. Сознание репрезентировалось не столько в индивидуальной психологии, сколько в историческом бытии, в бытии-в-культуре. Формы сознания анализировались как формы сознания-бытия. Этот поворот феноменологии к описанию форм сознания, тождественного бытию-в-культуре, задал историческую перспективу в осмыслении процессов образования, в трактовке смыслов образования как исторических и культурных смыслов.

Можно сказать, что образование мыслилось Гегелем в историко-культурной перспективе, ведь речь шла об образовании общечеловеческого духа и его различных формах, а исторические формы самосознания были репрезентантами универсального духа на той или иной ступени. Конечно, можно предъявить ряд претензий к «Феноменологии духа»: не все исторические формы самосознания вовлечены в этот процесс формирования

² Гегель. Феноменология духа. // Гегель. Соч., Т.1У, М.,1959, с.44

и развертывания общечеловеческого духа, ряд ступеней упущены и не стали объектом феноменологического описания, но то, что этапы развития форм индивидуального самосознания впервые исследовались Гегелем в их единстве с историко-культурными формообразованиями (Gestalt) составляет несомненное достоинство «Феноменологии духа». В смешении психологии и истории можно увидеть, как это сделал И.А.Ильин, смешение двух учений – учения о человеке и учения о Боге, смешение психолого-антропологического учения о процессах и этапах образования человека и теологического учения об истории как восхождения к Богу. Само собой разумеется, такое смешение существует у Гегеля, когда пути образования мыслятся им как всемирно-исторические пути восхождения к Богу, как сакральное историческое движение. В этом смешении можно видеть нарушение Гегелем сложившихся дисциплинарных границ, размывание границ между психологией, антропологией, историей и теологией. Более того, в нем можно увидеть проявление специфически протестантского отношения к мирским профессиональным занятиям как к религиозному призванию, при котором получение образования мыслилось как религиозное служение (Beruf). Для Гегеля человек предстает как самосознание, т.е. в своей абстрактной форме, в форме рефлексивного существования, а не во всей полноте исторического существования. Такое обеднение исторического существования человека, отождествляемого Гегелем с самосознанием, позволило Гегелю не только идентифицировать индивидуального человека с человечеством, а его формы самосознания с формообразованиями всемирно-исторического духа, но и элиминировать из феноменологического описания целый ряд специфических характеристик процессов образования человеческого духа (например, характеристики систем образования – устного, общеобразовательной системы, сложившейся в эпоху Французской революции, правовых систем регуляции образования и пр.).

Надо заметить, что подобное смешение оправдано тем, что в начале XIX века сама дифференциация дисциплин, изучающих человека, была далека от той, которая существует в настоящее время – в начале XXI века. Психология еще не выделилась из философии, антропология отождествлялась с физической антропологией, а история, хотя и существовала как самостоятельная наука, но интенсивно искала пути своего самоопределения и была преимущественно сакральной историей или хроникой истории государств и государственных деятелей. Причем надо подчеркнуть, что феноменологическое движение мыслилось Гегелем как метаморфозы духа, как развертывание в различных историко-культурных формообразованиях духа его превращенных форм, сохраняющих изначальный архетип, репрезентируемый гегелевской логикой. Иными словами, идея метаморфоз, ставшая исследовательской программой в ботанических штудиях Гете, была воспринята Гегелем и стала решающей в его «Феноменологии духа» и в «Науке логики». Эта идея позволила Гегелю найти сопряжение между феноменологией как описанием превращенных форм сознания и логикой как анализом структуры духа. Она же позволила ему выявить как преемственность этих превращенных форм сознания, так и инвариантную логическую структуру духа. Подчеркну, что осмысление метаморфоз духа не совпадает с эволюционным подходом, поскольку эволюционный подход, возникший во второй половине 19 века, основывался на статистическом мировоззрении, на фиксации разновидностей и не предполагал каких-либо устойчивых структур, превращениями которых являются различные формообразования (цветковые растения, как у Гете, формы стоимости, как у К.Маркса).

Но то, что оправдано для мыслителя начала XIX века, не может быть оправдано для тех, кто стремится понять процессы образования в наше время. Все разговоры о том, что образование направлено на постижение всех богатств, достигнутых человечеством, на освоение богатств человеческой культуры основаны на смешении индивидуальной психологии с историей, на неоправданном отождествлении человека с человечеством, на подмене процессов образования индивидуального человека с образованием человеческой культуры. Человек превращается в «ансамбль общественных отношений», а все процессы

индивидуального освоения наук и культур – в рефлексивное движение, повторяющее этапы общечеловеческого движения. Тем самым из процесса образования элиминируется психология, специфические психологические процессы овладения учебного материала, коль скоро она отождествляется с общим движением человеческого духа. По сути дела «вкрапление» социологического воображения в изучение образования привело к утверждению идеи, согласно которой образование – это процесс социализации, или приобщения индивида к социально обусловленным формам жизни и к социальным структурам. Образование было отождествлено с социализацией (*Vergesellschaftlichung*, *Socialisation*) не только в гегельянской школе (у Гегеля и К.Маркса), но и в социологизме дюркгеймовской школы. Индивид мыслился как субъект, который способен лишь на интериоризацию социальных норм и ценностей и на последующую экстериоризацию интериоризированных в образовательных институтах ценностей, норм и когнитивного наследия. Заслугой социологизма в трактовке образования было то, что они проанализировали образовательную реальность как социокультурную реальность, как социальную институцию со своими ценностями и нормами, однако сама трактовка образования была весьма упрощенной и сводилась к процессу интериоризации сложившихся норм и ценностей. Индивид мыслился как пассивный восприимчивый уже существующих норм и ценностей, а вся педагогика редуцировалась к осмыслению процесса освоения учащимся сложившегося когнитивного богатства, социальных норм и ценностей культуры. Своеобразие индивидуального развития обнаруживалось лишь тогда, когда происходят «сбои» в этом процессе усвоения, которые не должны происходить, если образование построено по образу и подобию «социальной машины». Все принципы организации этой машины оказывались одновременно и способами организации институций образования - разделение труда, разделение индивидуальных способностей в соответствии с дисциплинарным расчленением научного знания, акцент на внимании учащихся, трактовка образования, и в частности, школы, как институции, дисциплинирующей учащегося, экзаменационная система, организация школьного и классного пространства, разделение жизненного времени на рабочее, проводимое в школе, и свободное, разделение рабочего времени на учебные часы по 45 минут, отделенных друг от друга переменами, социальная дистанция между учащимися и преподавателями. Институции образования трактовались как фабрики подготовки кадров, как производство людей, позднее вовлекаемых и способных быть вовлеченными в промышленное производство. Психология и тем более индивидуальная психология были лишь помехой на пути социализации.

Поворот к психологии, к психологизму во всех гуманитарных науках, который произошел в конце XIX и начале XX века, позволил отойти от социологизма в интерпретации образования и обратить внимание на целый ряд новых для педагогики процессов. На переломе веков сложилась новая философия образования и новая педагогика. Фундаментальным принципом психологии и всех гуманитарных наук стал опыт, а ведущим методом психологии – эксперимент. Когнитивные способности, в том числе мышление, воображение, воля стали пониматься как составляющие этого опыта. Образование стало пониматься не как социализация, а как формирование и развитие этих способностей как способностей опыта, как его инструментов. Акцент в образовании был сделан на жизненном опыте человека, на практическом осуществлении его способностей и на индивидуальных мотивах образования.

3. Образование как процесс формирования и развития опыта. Первым, кто обратил внимание на психологию как фундамент гуманитарного знания и кто сделал опыт оселком психологии, был, очевидно, основатель американского прагматизма У.Джемс. С самого начала он противопоставляет свой подход социологическому подходу: «Проблема социолога заключается в определении того, что порождает среднего человека»³. Он имеет

³ Джемс У. Воля к вере. М.,1997,с. 161.

в виду прежде всего подход, присущий Г.Спенсеру, Г.Аллену и Дж. Фиску. Вместе с тем он подвергается критике и недостатки гегельянства – как гегельянскую школу в британской и американской философии, так и учение самого Гегеля, отмечая прежде всего культ в них воплощенной рациональности и прозрачности для мысли любой реальности. Психолога и педагога должны интересовать индивидуальные различия, в которых Джемс усматривает исток социальных переворотов. Сами индивидуальные различия он рассматривал как динамичную, процессуальную реальность, как поток сознания и переживаний. «Зона индивидуальных различий и социальных «переворотов», начало которым, по общему признанию, кладут эти различия, – это область формирующихся процессов, динамический пояс, где все в брожении, все недостоверно, линия, где прошедшее и будущее сталкиваются»⁴. Если для гегельянства индивидуальное различие сводится к различию между мыслями, а тождество мыслей – единственным реальным различием, то психология должна исходить из многообразия индивидуальных различий. Альтернативный социологизму психологический подход трактуется им вначале как культ выдающихся личностей, их отличий от обычных людей. Затем в центре его психологии оказываются именно индивидуальные различия и их психологическая трактовка, которая основывалась на ином понимании опыта как динамической психической реальности, где убеждения представляют собой правила действия. В этом суть прагматизма, отстаиваемого Джемсом.

Прагматизм трактуется как эмпирическое направление в философии, как радикальный эмпиризм, который предполагает отказ от рационализма и рационалистических и интеллектуалистских философских систем, понимание его как метода, теорий как орудий исследования, а истины как инструмента экономии опыта. Понятия представляют собой «вспомогательные средства, с помощью которых мы логически обрабатываем факты»⁵, «искусственные сокращения, известные удобные приемы разбираться в потоке опыта»⁶. Философия прагматизма подвергает пересмотру понятие истины: истина – это «событие, процесс, а именно процесс верификации, самопроверки. Ее ценность и значение – это процесс ее подтверждения»⁷. Истинная идея содействует нашему приспособлению к реальности и в свою очередь является приспособлением к реальности, помогая нам оперировать с реальными или мысленными вещами. Критерий удобства для нашего опыта – таков критерий истины, согласно прагматизму.

Опыт, чистый опыт, будучи основным понятием философии прагматизма, восполняется свободным волевым решением, которое и превращает человека из исполнителя в распорядителя своего опыта, обеспечивает новизну в мире и движение самого опыта к новым компонентам и новым формам. В противовес идеалистическим схемам единого «всеведущего субъекта познания» (Джемс имеет ввиду гегелизм и гегельянство) прагматизм является плюрализмом, плюралистической философией и психологией, настаивающей на многообразии и разнообразии психологии индивидов. Настаивая на приоритете опыта, Джемс в статье «Существует ли сознание?» (1904) отвергает понятие «сознание», считая его неопределенным и крайне интеллектуалистским, причем безлично интеллектуалистским. Он предлагает заменить его понятиями «опыт», «чистый опыт». Подчеркивая функциональность мысли в опыте и усматривая эту функцию в познании, в процессе познания (knowing) – «в особом виде взаимоотношения, в который входят различные части чистого опыта»⁸, он вычленяет в составе опыта субъект опыта и познанный объект, причем последний является коррелятом «содержания» опыта, а первая часть единого опыта играет роль познающего, душевного состояния. Каждая из этих двух частей опыта неразрывно связана с другой. Это части

⁴ Там же.С.163.

⁵ Там же,с.273.

⁶ Там же, с.281.

⁷ Там же,с.285.

⁸ Там же,с.360.

единого опыта, который мы вправе считать как субъективным, так и объективным. «Субъективность и объективность его – лишь функциональные его атрибуты...»⁹

Существенно в трактовке Джемсом опыта то, что он представляет собой процесс: «это неосязаемый внутренний поток», процесс репрезентации, отношение непрерывного перехода из одного состояния опыта в другое, сопровождаемое ощущением собственной непрерывности. Этот подход к опыту привел Джемса к радикальному изменению в психологической трактовке различных феноменов опыта. «Индивидуальное развитие есть процесс изменения во времени, а изменение относится к разряду вещей непосредственно переживаемых. В данном случае «изменение» означает непрерывность и тем отличается от прерывистого процесса»¹⁰. Прагматизм как радикальный эмпиризм отстаивает приоритет непрерывности перехода, сопровождаемого ощущением собственной непрерывности. В этом заключается стратегия прагматизма к трактовке опыта, не допуская каких-либо прерывных состояний, поскольку в эту брешь в философию могут проникнуть диалектические искажения и метафизические фикции.

В таких своих работах, как «Принципы психологии» (тт.1-2, 1890), «Психология» (1892) Джемс подчеркивает, что человеческий опыт является личным, направленным, или интенциональным, действенным, непрерывным, изменяющимся и избирательным. Личностный характер опыта означает, что опыт всегда лично мотивирован, что он не беспристрастен и принадлежит какой-то индивидуальности. Интенциональность каждого элемента опыта означает, что он направлен на что-то, всегда имеет нечто в виду, имеет дело с объектом – вещью, процессом, состоянием дел и др. Действенность опыта предполагает то, что опыт неразрывно связан с активностью человека, будучи компонентом этой активности, позволяющей приспособиться к окружающей реальности и изменить ее. Избирательность опыта тождественна тому, что человек заинтересован в большей или меньшей мере в изучении тех или иных сторон объекта, что он в своем опыте осуществляет выбор между сторонами объекта. Изменчивость опыта основана на непрерывности процессов опыта. В континууме опыта существуют переходы между его моментами. «Таким образом, сознание всегда является для себя чем-то цельным, не раздробленным на части. Такие выражения, как «цепь» (или ряд) психических явлений, не дают нам представления о сознании, которое мы получаем от него непосредственно: в сознании нет связей, оно течет непрерывно. Всего естественнее применить к нему метафору «река» или «поток». Говоря о нем ниже, будем придерживаться термина «поток сознания» (мысли или субъективной жизни)»¹¹.

Эти психологические принципы были положены Джемсом в основу изучения различных функций. Так, анализируя мышление, он называет его умственным процессом репродуктивным и продуктивным. Его функция – в формировании способности ориентироваться в новых для нас данных опыта¹². Анализ и отвлечение – две операции мышления. Мышление всегда лично мотивировано и связано с личным интересом.

У.Джемс, хотя и проявлял большой интерес к прикладной психологии, в частности, к работам Г.Мюнстерберга по психологии бизнеса и промышленной психологии, не оставил после себя педагогических размышлений. Однако надо подчеркнуть, что принципы его психологии оказали самое непосредственное влияние на философию образования и педагогику. Это прежде всего касается инструментализма Д.Дьюи, создавшего одну из первых философских концепций образования.¹³

⁹ Там же, с.367.

¹⁰ Там же, с.376.

¹¹ Джемс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993, с.166, 478.

¹² Джемс У. Мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981, с.12.

¹³ Собрание сочинений Д.Дьюи насчитывает 37 томов. Ряд его книг и статей давно переведены на русский язык: «Школа и общество». М., 1907 (и переиздания 1922, 1924, 1925 и др.), «Психология и педагогика мышления» (СПб., 1915, 1919, 1922), «Введение в философию воспитания» (1921), «Школа и ребенок» (1922, 1923), «Школы будущего». М., 1922, «Демократия и образование» (М., 2000), «Реконструкция в

Дьюи противопоставляет свою концепцию образования гегелевской концепции. Для Гегеля «то, что называется развитием, есть постепенное выявление и обнаружение скрытого»¹⁴. Построив восходящую лестницу социальных институтов – язык, государство, искусство, религия, он не оставил места для активности индивида: для Гегеля «индивиды не имеют индивидуальных прав, личное развитие и воспитание состоят в послушной ассимиляции духа существующих социальных институтов...в своем представлении о совершенной и всепоглощающей цели развития гегелевская теория проходила мимо конкретных людей, хотя и возвеличила абстрактного Человека»¹⁵. В противовес гегельянству Дьюи иначе определял и цели, и содержание, и сам процесс образования. Цель образования – формирование и развитие демократических убеждений, обеспечение социальной преемственности, средством чего и служит образование. Дьюи проводит различие между неформальным и формальным образованием: неформальное образование осуществляется в игре, в участии в деятельности взрослых, формальное образование – это обучение в школах. Создание специализированных институций образования влечет за собой разрыв между жизненным опытом и опытом, передаваемым в содержании формального обучения и получаемым в школе. Поэтому основная цель философии образования Дьюи и всех его проектов преобразования школы – преодоление разрыва между неформальным и формальным образованием, сформулировать программу, которая позволила бы преодолеть противоречия современного ему образования и сформировать навыки мышления и поведения человека демократического общества. Цель образования – социальная эффективность и приобщение к культуре.

Сразу же подчеркну, что Дьюи далек от сугубо интеллектуалистской трактовки и содержания, и целей образования. Приоритетным для него является формирование и развития навыков поведения. Их начало – в неформальном образовании, которое происходит в семье, в непосредственных контактах с ребенком дома, с родителями, со своими сверстниками и т.д. Причем Дьюи различает полезные привычки, формируемые в непосредственной среде и при обучении в школе. Среди этих привычек он называет: 1) языковую компетенцию, 2) манеры поведения, 3) вкус и эстетическую оценку, 4) навыки разумного мышления, включая воображение, эмоции в совместной деятельности, в игре – реальной и воображаемой и т.д. Школа, будучи социальным институтом образования, выполняет важные социальные функции создания упрощенной и искусственной социальной среды, защиты растущей личности от влияния нежелательной среды, обеспечения возможности контакта с более широкой социальной и культурной средой, чем непосредственное окружение ребенка. Обеспечивая социокультурную преемственность между различными поколениями, школа выполняет важнейшую стабилизирующую и интегрирующую функцию в обществе.

Образование понимается Дьюи как рост, т.е. как «кумулятивное движение в направлении более позднего результата»¹⁶. Среди условий роста он особо отмечает незрелость, беспомощность младенца и его пластичность как способность учиться на опыте, изменять свои действия на основе предыдущего опыта, формировать установки. Пластичность выражена прежде всего в способности формировать и приобретать установки и навыки. Навык Дьюи определяет как «способность использовать имеющиеся условия в качестве средства для достижения собственной цели, активное управление средой при помощи управления органами действия»¹⁷. При этом он проводит различие между аккомодацией и адаптацией, или активным приспособлением к окружающей среде. Иными словами, навык трактуется им весьма широко, а не узко

философии» (М.,2001). Из всего многообразия проблем образования, поставленных и решаемых Дьюи, остановимся лишь на тех, которые имеют непосредственное отношение к его философии образования.

¹⁴ Дьюи Д. Демократия и образование. М.,2000,с.58.

¹⁵ Там же,с 60.

¹⁶ Там же ,с.44.

¹⁷ Там же, с.48.

интеллектуалистски. Формирование и развитие мышления в школе как социальном институте образования понимается Дьюи как формирование и развитие навыков творческого, разумного, исследовательского мышления, преобразующего среду.

Опыт (experience) в трактовке Дьюи не ограничивается научным экспериментом. Это опыт в широком смысле, включая и житейский опыт во всех его аспектах. Опыт сочетает в себе активные и пассивные компоненты, но главное в нем то, что он имеет смысл, наполняет им различные состояния и активные действия, физическую и ментальную активность, позволяет осмыслить последствия действий и изменить самого себя. Мышление – особый компонент опыта. Его своеобразие Дьюи усматривает в том, что мышление есть исследование. Что же он понимает под исследованием? Во всяком случае, не прерогативу ученых и не сознание аспирантов. Образование трактуется им как исследовательский процесс, имеющий определенные этапы и социальные цели. Этапы образования совпадают с этапами исследований: 1) исходная ситуация неопределенности, 2) ситуация исследования, на которой формулируется проблема, 3) построение гипотез, 4) отбор гипотез и обоснование этого отбора рядом аргументов, 5) проверка этих гипотез на опыте и отбор наиболее эффективных гипотез, 6) поиск решения и обоснованного убеждения. «Заполнять свою голову информацией, как папку газетными вырезками, не значит думать. Фиксировать факты как нечто завершенное и окончательное – значит превращаться в регистрирующее устройство... мышление есть исследование, а всякое исследование оригинально для того, кто его осуществляет, даже если то, что он еще только ищет, всему миру уже давно известно»¹⁸. Складирование знаний и предъявление их по первому требованию не способствует образовательному развитию. Мышление-как – исследование связано с риском, с отсутствием гарантии на достоверность полученных результатов, с гипотетичностью выводов, с преднамеренным и тщательным установлением связей между действием и его последствиями.

Трактовка Дьюи мышления-как-исследования на первый взгляд тождественна традиционному школьному методу классной работы, где постановка проблемы, разбивка ее на вопросы, конкретные задания, наконец, решение задач занимают большое место. Дьюи проводит различие между подлинными, воображаемыми и искусственными проблемами, отмечая, что в классной и внеклассной работе слишком большое место занимают проблемы, не затрагивающие ребенка, далекие от его жизни. Как говорил Дьюи, «учение, конечно, учиться, но неосознанно для него объектами изучения становятся правила и стандарты школьной системы и его учителей»¹⁹. Формируемое в такой системе мышление он назвал искусственным или односторонним, в противовес ему он подчеркнул, что мысль всегда творчество, оно всегда оригинально, а его идеи направляют и организуют наблюдения, эксперименты и воспоминания. Иными словами, мышление всегда инструментально. Это инструмент учения, а не его окончательный результат.

В специальных главах Дьюи останавливается на описании учебного предмета с точки зрения педагога и ученика, на развитии предметного содержания образования в опыте ученика, на месте игры и труда в учебных планах школы, значения истории и географии, вообще науки в образовании, на профессионально-технических аспектах образования. Заключительные главы книги посвящены философии образования. Определяя философию как мышление, осознавшее себя, нашедшее свое место и функцию в опыте, он называет философию общей теорией образования²⁰. Философия трактуется им как научная философия опыта, а философия образования как общая теория формирования и развития опыта личности. Ее задача – разрабатывать образовательные эквиваленты стратегий жизни, деятельности, в том числе и образовательной деятельности и педагогической практики. Образование понимается им как активная, лично

¹⁸ Там же, с.141.

¹⁹ Там же, с.149.

²⁰ Там же, с.297.

осуществляемая деятельность, позволяющая преодолеть разрывы между объективным и субъективным, между предметно реализованным и психологическим, между интеллектом и эмоциями, между долгом и интересом, между дисциплиной и мотивацией.

Свою философию образования Дьюи назвал прогрессивной в противовес традиционной, поскольку она основана на идее свободы и на критическом анализе собственных основополагающих принципов. Образование трактуется им как развитие в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта, который образует континуум, непрерывность, обнаруживающуюся в различных действиях по освоению учебного материала, в методах обучения, в организации школьного коллектива и прежде всего в формировании личной мотивации и навыков разумного мышления. Исходным является жизненный опыт, который модифицируется в процессе образования вплоть до экспериментального метода науки, позволяющий существенно расширять диапазон опыта. Концепция Дьюи исходит из универсализации метода и духа науки как исследования и открытия: теории превратились в гипотезы, «познание включено в процесс, благодаря которому поддерживается и развивается жизнь»²¹, эмоции поняты как стимулы к действию, мышление как исследование, как действенная и планирующая мысль, а разум как экспериментальный интеллект, как программирующий, рефлексивный и контролирующий действия. Можно сказать, что с философией Дьюи связан громадный методологический поворот в философии – поворот к анализу процессов различного рода, в том числе и образования как процесса формирования и реконструкции опыта как жизненного, так и полученного в ходе учебы. Как заметил сам Дьюи, « в науке порядок фиксированного уже окончательно превратился в порядок связей в *процессе*»²². Не вещи, а процессы стали объектами современной науки. Это требует от философии новой методологии, поскольку и сама наука стала теперь социокультурным процессом освоения реальных процессов. Начав свою деятельность как психолог (его первая книга - *Psychology*. 1887), Дьюи посвятил свою жизнь проблемам философии образования, понимая ее как прикладную философию и рассматривая образование в процессуальной, динамической и деятельностной перспективе.

Дьюи называли национальным американским философом, а его философию – выражением американского духа. Так, М.Р.Козн отметил, что «его мысли в значительной степени соответствовали преобладающему настроению американцев той эпохи. Учение Дьюи... служило огромным стимулом развития общераспространенного утилитаризма, американского почитания видимых практических результатов...»²³. Приоритет, отдаваемый в инструменталистской философии, практике образования, ее методам, а не только результатам, был вполне релевантным духу науки в США первой половины 20 в., которая ориентировалась на приложение научных достижений в технике, в технических инновациях, в практических результатах. Более того, инструменталистская философия образования в свою очередь формировала цели и ценности социокультурной системы образования. Несмотря на многообразие форм институций образований (частные школы, частные университеты, университеты, финансируемые как государством, так и частными фондами) и на академические свободы, философия образования Дьюи оказала самое непосредственное воздействие на развитие системы образования в США. Уже в начале второй половины 20 в. – после смерти Дьюи все более и более осознавались напряжения, существующие между системой образования и социокультурной системой. Некоторые из этих напряжений между различными системами ценностей были отмечены в книге «Американская философия. Введение».²⁴ Первое напряжение связано с формой самоопределения американской нации: с одной стороны, культ безграничных

²¹ Дьюи Д. Реконструкция в философии. М.,2001, с.85.

²² Там же, с.28.

²³ Козн М.Р. Американская мысль. М.,1958,с.316.

²⁴ Бурбулис Н., Уорник Б., Мак Дана Т., Джонстон С. Образование // Американская философия. Введение. М.,2008,с.488-491.

возможностей, поощрение риска и установки на то, что «мы-можем-это-сделать», а с другой стороны, отрыв самоопределения от чувства истории. Второе напряжение обусловлено противоречием между американским духом неограниченных возможностей и неосвоенной природой. Третье напряжение определяется чувством доверия американцев к науке и к технике, возникающих из подъема индустрии и приводящих к высокомерию нации, и одновременно эволюционистский взгляд и на себя, и на культуру. Четвертое напряжение, присущее США как стране иммигрантов, состоит в том, что осознается необходимость сформировать общенациональную идентичность, и одновременно подчеркивается плюралистичность и мультикультурность американского общества. Конечно, далеко не за все эти напряжения несет ответственность философия образования Дьюи. Более того, можно сказать, что именно она противостояла этим напряжениям, стремясь их преодолеть и содействуя как процессам национальной идентификации, так и индивидуальному совершенствованию. «Образование – это институт, который служит идеальным применением американской веры в природный потенциал и самопродвижение, в создание и передачу традиции при постоянном обещании превзойти ее, в непрерывное научное исследование и технологические инновации, в учреждение считающейся общей культуры и общего национального духа в сочетании с прославлением разнообразных влияний, сформировавших иммигрантскую нацию»²⁵. Именно так трактовалось образование в философии Д.Дьюи.

5. Гештальт-психология и включение процессов в психологические структуры.

Одновременно с философией Дьюи сначала на европейском континенте, а позднее – после эмиграции из нацистской Германии в США – развивается структуралистский вариант интерпретации психологических феноменов и процессов – гештальт-психология. Ее средоточием является понимание психических феноменов как целостных структур, как Gestalt. Обычно этот термин переводят как форма, как формообразование, но по сути дела этот трудно переводимый на русский язык термин характеризует автономность, своеобразие и приоритетность психических структур. Отмечу, что этот термин широко использовал Гегель в «Феноменологии духа», подчеркивая целостность и специфичность феноменов сознания как метаморфоз духа. Иными словами, гештальты духа представляют собой, согласно Гегелю, превращенные формы духа, которые своим исторически-абстрактным бытием репрезентируют дух, развитый до своей конкретности. Развитая конкретность духа предстает в гештальтах сознания специфическим образом, принимая вид исторических форм сознания, в которых так или иначе выражено бытие. Гештальты, по Гегелю, характеризуют сознание не как пустую форму, наполняемую каким-либо содержанием, а как сознание-бытие, т.е. как сознания, сопряженное с бытием и осваивающее бытие тем или иным образом. Гештальты – это не просто рационализирующие концепты, а бытие, схваченное в исторически-специфических понятиях, бытие, ставшее рациональным в мышлении.

Психология XX века неожиданно обратилась к понятиям гегелевской (точнее гегелевской) философии. Чем это можно объяснить? Прежде всего неудовлетворенностью психологическим ассоцианизмом, в котором психические феномены распадаются на отдельные компоненты («атомы»), а уже из них конструируются и восприятие, и представление, и мышление. Все представители гештальт-психологии являются острыми и непримиримыми критиками психологического редукционизма и «атомизма». М.Вертгеймер, В.Келер, К.Коффка, К.Левин настаивали на целостном характере психических феноменов, настаивая на том, что они определяются структурой воспринимаемой и постигаемой ситуации в целом. Иными словами, структуралистское понимание психических феноменов отнюдь не исключало из психологии динамический характер психических процессов. Для гештальтистов изменчивые, динамические взаимоотношения, устанавливаемые в психических феноменах, являются решающими для

²⁵ Там же, с.492.

постижения целостности феноменов. Принцип динамичности психических процессов дополнял и восполнял анализ психических структур. Для них именно гештальты являются первичными структурами, а процессы вторичными и производными. Психические процессы могут быть поняты лишь исходя из гештальтов, в целостном контексте. Так, М.Вертгеймер писал: «...существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы из отдельных кусков, связанных потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого»²⁶. Гештальтисты стремились подчеркнуть приоритетность целостных структур, проанализировать их генезис, выявить внутренние структурные законы, детерминирующие различные психические акты. Так, Вертгеймер, постулируя изоморфизм между физиологическим и психическим полями, зафиксировал ряд закономерностей генезиса структур при восприятии (прежде всего «закон прегнантности», или закон простых и устойчивых состояний) и обратил внимание на роль таких отношений, как близость, сходство, симметричность в перцептивной организации.

Анализируя генезис различных психических актов (прежде всего восприятия и мышления) как целостных структур, защитники гештальт-психологии вовлекли в свои экспериментальные исследования громадный материал из зоопсихологии (Келер), детской и возрастной психологии (Коффка), из психологии мышления (Вертгеймер). Их исследования представляют собой одновременно и психологические, и педагогические исследования. Материал из возрастной психологии и психологии мышления был для них не чужеродным материалом, заимствованным из работ иных педагогов и психологов. Это была материя их собственных экспериментов, в которой реализовались их собственные установки и принципы исследований. Психология и педагогика были слиты в их исследованиях воедино. Конечно, можно предъявить к гештальт-психологии целый ряд претензий, в частности, отсутствие явного интереса к методике педагогической работы, доминирование в их исследованиях экспериментального метода в искусственных лабораторных условиях в то время, как реальный генезис психологических структур и восприятия, и мышления происходил в таких социальных институтах, как семья, школа, университет. И происходил далеко не так, как его мыслили себе представители гештальт-психологии. Так, Коффка в своей книге «Основы психического развития» обращается к психологии детства для того, чтобы проанализировать генезис структурных феноменов, выделяя четыре области человеческого развития – моторную, сенсорную, сенсо-моторную и идеаторную области. Выступая против трактовки обучения как смены проб и ошибок (Торндайк), он связывает обучение с генезисом и функционированием памяти и мышления. Решающим при объяснении психических феноменов во всех этих четырех областях для него является принцип их структурности, их внутренней замкнутости и направленности. Коффка последовательно анализирует процессы моторного обучения (ходьба, хватание, осязание), сенсорного обучения (восприятие цветов, роль речи в назывании цвета и в его символизации, развитие пространственного зрения), сенсо-моторного и идеаторного обучения (роль речи и мышления в формировании категорий и восприятии вещи). Подчеркивая зависимость восприятия и действия, Коффка отметил, что предметы «приобретают свое значение благодаря тому, что они становятся частями поля восприятия в момент действия»²⁷. В этой сжатой формуле он выявил то, что вычленение и репрезентация предметов как предметов осуществляется на том этапе развития детской психики, когда ребенок в момент своего действия восполняет им поле своего восприятия, когда восприятие из чего-то неопределенного и рыхлого становится целостной структурой, подчиня своей целостности казалось бы разрозненные элементы. Отделить психологию от детской педагогики из этого анализа Коффки просто невозможно. Это же невозможно осуществить и при дальнейшем анализе Коффки последующей деятельности

²⁶ Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie // Philosophische Zeitschrift. 1925. Hf. 1, S. 7.

²⁷ Келер В., Коффка К. Гештальт-психология. М., 1998, с. 629.

ребенка. Так, подчеркивая, что понятия «признак» и «отношение» относятся к различным структурам и по-разному структурируют и восприятие, и мышление, он отмечает: «Признак относится к структуре вещи; отделенная от фона форма приобретает свою дифференцированную структуру, не лишаясь, однако, целостного характера. Отношение, напротив, относится в общем к нескольким сравнительно изолированным целым, часто к нескольким предметам. Здесь также образуется целое, охватывающее отдельные предметы, и в известном смысле отношение можно считать внутренним расчленением этого расширенного целого. Возникает вопрос, в какой мере эти оба структурных принципа – признак и отношение, связаны между собою»²⁸. Для Коффки несомненно, что предметы воспринимаются ребенком далеко не так же, как взрослым. Восприятие вещи формируется постепенно из неоформленных восприятий качеств, связуемых неким центром, или ядром структуры, от которого зависят члены структуры, представляющие собой для нас его качества. Продолжая ту линию, которую начал в теории познания Э.Кассирер, противопоставивший два этапа в развитии категориальной структуры мышления – категорию «вещь» и категорию «функциональное отношение», Коффка не просто приложил ее к истории психологии, прежде всего к психологии восприятия, но и осмыслил процесс вычленения вещи как восполнение восприятия отдельных качеств вещи до целостной структуры, как переход от разрозненных восприятий качеств к целостному постижению вещи. Этот поворот к истории детской психологии позволил ему существенно модифицировать теоретико-познавательную оппозицию Кассирера, выявить целостные механизмы и восприятия, и постижения в мысли предметных структур.

Немалое место в гештальт-психологии занимает анализ процессов мышления. Прежде всего, они проводят различие между репродуктивным и продуктивным мышлением. Так, немецкий психолог О.Зельц, критикуя ассоцианистскую трактовку мышления как систему диффузных репродукций, выдвигает новую модель в понимании мышления – модель решения задачи. Решение задачи осуществляется с помощью тех или иных реакций – интеллектуальных, моторных или моторно-интеллектуальных операций. Выполняя ту или иную функцию в процессе решения задачи, совокупность этих операций составляет метод решения задачи. Зельц обращается к припоминанию как к способу актуализации комплекса знаний, существующих в памяти испытуемого. Операция восполнения комплекса может быть произвольной и непроизвольной. Произвольная операция актуального восполнения комплекса тождественна процессам репродуктивного характера. Операции репродуктивного и продуктивного характера являются целосознанными интеллектуальными операциями, которые основаны на схематической антиципации цели. Операции продуктивного характера возникают тогда, когда методы решения и актуализация средств недостаточны и необходимо изыскать новые методы решения задачи. Анализируя различные случаи актуализации прежних способов решения задачи (случайно обусловленный, непосредственную абстракцию средств, ценностные сочетания воздействий), Зельц связывает операции продуктивного мышления с творческим решением задачи и стремится выявить законы упорядоченных мыслительных процессов и в первой своей работе (*Ueber Gesetze des geordneten Denkverlaufs*.1913) и в одной из последних книг «Законы продуктивной и репродуктивной деятельности ума» (*Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestaetigkeit*.1924). Отмечу, что в последней работе не ограничивается экспериментальным анализом операций и процессов интеллекта, но расширяет его до изучения процессов формирования и развития ценностных установок сознания. И здесь Зельц стремится выявить законы репродуктивных и продуктивных процессов мышления. Как и все представители гештальт-психологии, он обратил внимание на то, что они называли «детерминирующей тенденцией», которая осуществляет отбор знаний и реакций, способствует

²⁸ Там же, с.632.

осуществлению антиципации (предвосхищения) решения задачи, например, требуемого слова и др.

Другой представитель гештальт-психологии - К.Дункер анализировал мышление как процесс решения практических и теоретических проблем. Исходной в его истолковании мышления как процесса решения задач является проблемная ситуация, которая может быть совершенно новой или содержать элементы, общие с ранее решавшимися проблемными ситуациями. Цель экспериментального исследования Дункером процессов мышления – достижение понимания субъектом задачи. «Понять что-либо означает приобрести гештальт или увидеть функциональное место его в гештальте»²⁹. Приводя различные экспериментальные задачи (с падением металлического шара, с X-лучами и их воздействием на опухоли человека, со стенками сосуда, с маятником и др.), выделяет в процессах мышления следующие стороны: 1) проблемную ситуацию, 2) ответное действие как определенное событие или действие организма, 3) тот факт, что ответное действие практически удовлетворяет условиям ситуации. Мышление Дункер определяет как «процесс, который посредством инсайта (неожиданного понимания) проблемной ситуации (S,P) приводит к адекватным ответным действиям (M)»³⁰. Итак, понимание трактуется им как инсайт, т.е. как внезапный, интуитивный акт, а проникновение в условия проблемной ситуации, в том числе в конфликтные условия, является функциональным решением задачи. Такова первая стадия мышления как процесса. Вторая стадия – реализация функционального решения. «Понять какое-нибудь решение как решение, это значит понять его как воплощение его функционального значения»³¹. Для Дункера процесс решения совпадает с развитием проблемы, с переходом от общего ее понимания к более специализированным и конкретным. Иными словами, решение задачи истолковывается как продуктивное преобразование первоначальной проблемы. Это уже заметил О.Зельц, который истолковывал решение задачи как ее трансформацию. Однако он понимал эту трансформацию как замену первоначальной идеи специальной. Дункер же отмечает не замену одной задачи другой, а развитие проблемы от общей к специализированной. Он приводит пример задачи: «Доказать, что существует бесконечное количество простых чисел». Эту общую задачу необходимо перевести в иную форму: « Я должен доказать, что для всякого простого числа p существует некоторое еще большее простое число». В такой форме задача может быть решена более простым способом, а без этого шага она не поддается решению. Причем ряд испытуемых не смог осуществить перевод проблемы в эту форму. С недостатками понимания он связывает и бессмысленные ошибки мышления в процессе решения задач, а научение из ошибок он рассматривает как одну из форм процесса решения задачи, как переход к соподчиненным фазам этого решения, когда испытуемый все время переходит от одного подхода к другому. Специальную главу Дункер посвящает процессу решения математических задач.

Давая описание инсайта, он разделяет его на общий и специальный, на аналитический и синтетический. Общий и синтетический инсайт он определяет как изменение функции элемента, которое произошло благодаря его включению в новую структуру, благодаря чему он обретает новые свойства. Для Дункера существенно то, что решение задачи вырастает из опыта. Пытаясь конкретизировать и уточнить эту формулировку, он связывает опыт с выявлением объективных структурных связей между основанием и следствием. В противовес бихевиористской схемы « проб и ошибок», он рассматривает процессы решения задач как модель поиска, который осуществляется в структурной композиции элементов (антиципация, воспоминание, воспроизведение и др.). Завершает исследование Дункера изучение фиксации мыслимого содержания решения различных задач, в том числе и математических.

²⁹ Психология мышления. М., 1965, с.33.

³⁰ Там же, с.79.

³¹ Там же, с.94.

Отметим, что психологические исследования процессов мышления противопоставлялось педагогическому изучению научения. Научение противопоставлялось способности мышления. Так, американский психолог Н.Майер проводил различие между «способностью мышления» и «способностью научения»: первая характеризует способность связывать два изолированных события нашего опыта, а вторая – связывать два смежных события. Иными словами, образование как процесс и мышление как процесс – это два принципиально разных процесса и две разных способности. Это, конечно, не дихотомия, а вполне относительное различие, но они относятся к двум разным и самостоятельным областям науки. Для Дункера научение состоит из двух процессов: 1) процесса усвоения и 2) процесса запоминания. В ходе экспериментального исследования процессов научения он пришел к выводу, что мышление – это определенный тип усвоения, которое протекает в ситуациях, когда решение надо еще надо отыскать. Между моментом, когда человек сталкивается с задачей и моментом, когда достигается окончательное решение, существуют ряд промежуточных стадий, в частности, выбор диапазона решения задачи, стадия функциональных решений, стадия окончательного и конкретного решения³². Майер же, апеллируя к той трактовке опыта, который предложил Д.Дьюи в работе «Как мы мыслим?», видел в «направленности мышления» то, что позволяет осуществить отбор *именно этого элемента*. Направленность мышления – это организующий принцип решения задачи. Характеризуя результаты экспериментов, их ход и методику, Майер подчеркивал, что «обычно решение находится сразу, как целостная мысль»³³. Хотя испытуемые описывают способы и ход решения задачи как умственные пробы и ошибки, Майер считает этот интроспективный путь описания решения задачи ошибочным, смешивающим субъективные представления с объективными данными и усматривает в отличие от Дункера и Вертгеймера в изменениях функциональных значений лишь случайную комбинацию элементов прошлого опыта.

Надо отметить, что в протокольных записях опытов по решению мышлением проблем речь идет о фиксации мышления вслух, оставляя без внимания не только промежуточные этапы этого решения, но и инсайт, который кажется самоочевидным и не выразимым.

Наиболее известны исследования процессов мышления, осуществленные М. Вертгеймером, в частности, его посмертно изданная сыном книга «Продуктивное мышление» (1945). В ней он выделяет следующие стадии процесса мышления: 1) возникновение темы, 2) восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблем, 3) решение проблемы, 4) возникновение решения задачи (инсайт), 5) исполнительная стадия. Вертгеймер выступает против интерпретации мышления, во-первых, как ассоциации восприятий, т.е. против ассоцианизма, во-вторых, как последовательности логических операций, т.е. против формально-логического понимания мышления, в-третьих, как последовательности дидактических правил и приемов, т.е. против дидактического сведения его к следованию правилам изложения и пр. «Существующие противоположные взгляды на природу мышления влекут за собой серьезные последствия в отношении поведения и обучения. Наблюдая за учителем, мы часто понимаем, сколь серьезные последствия таких взглядов на мышление»³⁴. Прежде всего Вертгеймер не приемлет формально-логическую трактовку мышления, которая сводит мышление к совокупности логических операций, выявленных еще в «Органоне» Аристотеля, подчеркивает важность доказательства и строгость каждого отдельного шага мышления, рассматривает силлогизм как инструмент реализации мышления. «По сравнению с подлинными, осмысленными, продуктивными процессами проблемы, да и обычные примеры традиционной логики часто выглядят бессмысленными, плоскими и скучными» (с.36). Можно сказать, что

³² Дункер К., Кречевский И. О процессе решения задач // Психология мышления, с.235-242.

³³ Майер Н. Мышление человека // Психология мышления. С.279

³⁴ Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.,1987, с. 28 (далее ссылки на это издание в скобках внутри текста).

формально-логическая интерпретация мышления редуцирует все его процессы к последовательности рассуждения, к дискурсивной линейной последовательности, где каждый последующий шаг следует из предшествующего и т.д. Как заметил Вертгеймер, «можно иметь цепь логических операций, каждая из которых вполне корректна сама по себе, но вместе взятые они не отражают разумный ход мыслей» (с.37). Его вывод весьма категоричен: реальное продуктивное мышление связано с нарушением логики. «...логика, которая занимается проблемами правильности и валидности, не имеет ничего общего с реальным продуктивным мышлением» (с.37).

Не приемлет Вертгеймер и ассоцианизм, который усматривает в мышлении ассоциации, приобретенные на основе повторения и припоминания прошлого опыта, подчеркивала роль метода проб и ошибок в формировании связей ассоциации³⁵. Отмечает и Вертгеймер и на те новые подходы к мышлению, которые сформировались в первой половине XX века: анализ форм вывода, отличных от силлогизмов (Б.Рассел, А.Н.Уайтхед), феноменологический анализ созерцания (Э.Гуссерль), влияние действия в опыте (прагматизм Д.Дьюи), возникновение Вюрцбургской школы (О.Кюльпе, О.Зельц, К.Бюлер), анализировавшей мышление как решение определенной задачи и мыслей как ненаглядных представлений.

Поставив ряд психологических экспериментов и обсудив их, Вертгеймер утверждает в противовес ассоцианизму, что ему кажется совершенно невероятным, чтобы свойства продуктивного мышления «усваивались, заучивались и приобретались на основе прошлого опыта, как это утверждается в традиционной ассоцианистской концепции. В действительности они определяются законами организации осмысленной структуры; они в значительной степени объясняются структурной организацией работы нашего мышления и мозга, чем слепыми ассоциациями» (с.94-95). Эта организация работы мышления – целостный Gestalt, структурно организованное поле. Каждый акт продуктивного мышления целостен и включен в качестве составного элемента в более широкое и целостное поле – личностное, социальное, историческое. Гештальт-психология стремится разработать методы и методику изучения такого рода целостных полей, в том числе и мышления как целостного гештальта. Для этого направления в психологии важно понять структурную роль и функции мышления, понимаемого как решение задачи. Мышление как совокупность операций неразрывно связано с поставленной целью: «Важны два момента: структурное значение частей и отчетливый характер их внутренней связи с поставленной целью» (с.97). Необходимо понять структурную связь между рядом операций и успешным достижением цели в определенной ситуации. Если эта связь экстраполируется на другие ситуации и задачи, то применяемые средства не адекватны ни задаче, ни ситуации. Важен структурный перенос и целей и средств решения задачи.

Трудности решения задач мышлением Вертгеймер демонстрирует на ряде ошибок мышления, делая из них выводы, важные для педагогики, и отмечая, что «в оптимальном случае приобретает удивительная способность двигаться вперед, выявляя требования рассматриваемой ситуации и действуя в соответствии с ними» (с.101).

Вертегеймер не отрицает того, что в ходе оптимального решения задачи мышлением оно использует прежний опыт и операции традиционной логики, Но он не придает ни прежнему опыту, ни операциям формальной логики доминирующего значения. Если этим процессам и операциям придается решающее значение в формировании продуктивного мышления, то «исчезает динамика, сама жизнь» (с.101). «Мышление, по его словам, - это

³⁵ Торндайк писал: «Педагогика прошлого допускала на практике крупные ошибки, основанные на двух ошибках психологии мышления. Последняя рассматривала рассудок как некую магическую силу или сущность, которая действует вопреки обычным законам научения и противоречит им; и она очень резко отделила «понимание принципов» с помощью логики от «механической» работы по вычислению, запоминанию фактов и т.д., осуществляемых с помощью простого заучивания и памяти» (Thorndike E.L. Psychology of arithmetic. NewYork. 1922,p.190). Иными словами, согласно Торндайку педагогика следовала за психологией в своем понимании мышления: первичными были ошибочные трактовки мышления в психологии, а из них уже вытекали ошибочная педагогическая теория и практика.

не просто решение поставленных задач... Как и отдельные операции в реальном процессе мышления, цель должна функционировать как часть целого, имеющая свое место и выполняющая свою роль в соответствии со структурными требованиями более широкого контекста» (с.109). По ходу анализа геометрических и арифметических задач Вертгеймер дает советы учителям, переходя от собственно психологического описания процессов мышления к уяснению и фиксации ряда педагогических требований и советов.

Основная предпосылка гештальтистского понимания процессов мышления заключается в том, что оно исходит из структурного целого, а не из совокупности каких-то отдельных элементов или связей. Процессы мышления управляются свойствами целого (устойчивостью, замкнутостью, симметрией), где можно выявить иерархию элементов логически более высокого уровня и более низкого уровня. «Свойства целого предстают как связь между отношениями, посредством этой связи вскрываются сами отношения; в свою очередь благодаря последним мы приходим к элементам» (с.125).

Свой структуралистский подход Вертгеймер противопоставляет ассоцианистскому, который ошибочен в трактовке мышления. Если ассоцианизм считает мышление последовательным переходом от одного этапа к другому путем формулировки суждений, то, согласно Вертгеймеру, «действие начинается с рассмотрения целостных свойств, а отдельные элементы рассматриваются в качестве частей целого» (с.139). Это означает, что Вертгеймер отрицает сам факт того, что мышление является дискурсивным, т.е. разворачивается от одного шага к другому, как последовательность рассуждения, в котором «выполнение одной операции связано с выполнением других аддитивным образом» (с.140). Не отрицая полезность фиксации перехода от одного шага в рассуждении к другому, он отрицает саму возможность описания мышления как дискурсивного акта. При этом он отвергает трактовку мышления как вербального по своему характеру, называя это допущение неверным. Логика продуктивного мышления не связана с языком и формальным описанием. Такая интерпретация мышления вытекает из того приоритета, который отдают гештальтисты интуиции (инсайту). Именно «переключение инсайта», с которым гештальтисты связывают результативность продуктивного мышления, не может быть выражено в языке и не поддается формальному описанию.

В заключительной главе своей книги «Динамика и логика продуктивного мышления» Вертгеймер анализирует логические процедуры (группировка, центрирование, реорганизация и т.п.), которые являются целостными характеристиками, а их функции определяются структурными требованиями осмысленности ситуации. Продуктивное мышление, начиная с осмысления ситуации S1 и решая ее в ситуации S2, образует замкнутое целое, часть поля. Частью поля является и сам процесс мышления. Логические операции, будучи структурно организованными, соответствуют как цели, так и ситуации.

«Эти приемы позволяют также изучать, что происходит с различными частями структуры при помощи ее изменения: как организуются и группируются части; как меняется расположение «цезур», центра, какие элементы становятся структурно релевантными; как появляются пробелы, нарушения; в каких пределах могут меняться локальные условия; в каком направлении меняются ожидания субъекта, свойства целого, требования ситуации» (с.200). Иными словами, интерпретация Вертгеймером продуктивного мышления как структурно организованного отнюдь не исключает анализ различных трансформаций (образа ситуации, структуры видения, осознание новых факторов и средств решения задачи и др.) Его понимание мышления является не статичным, а динамичным, динамично-структурным.

В своем психологическом анализе структуры мышления Вертгеймер постоянно обращается к примерам из области образования (см., например, с. 96,98,110 и многие другие), дает советы учителям, указывает на их ошибки и т.д. Тем самым он демонстрирует неразрывную связь психологии и педагогики: психология гештальтизма является теоретической основой новой педагогики. Хотя психологический анализ

мышления невозможно осуществить вне экспериментов, педагогика является по сути дела практической реализацией тех подходов к генезису и развитию мышления, которые развиты в психологии. Однако гештальтистский принцип, согласно которому инсайт не может быть вербализован и не поддается описанию в формально-логических операциях, резко сужает дидактическо-педагогические возможности психологии гештальта и, прежде всего, трансферта психологии мышления в педагогику мышления. По сути дела, как заметил В.П.Зинченко, он дал описание того, что позднее было названо «визуальным мышлением» и его операциями – видением, усмотрением, перецентрированием, образом и т.д.³⁶. Еще одним сужением процессов образования, в том числе процессов генезиса и развития мышления, является анализ образования как научения.

Другой известный представитель гештальт-психологии - Курт Левин сотрудничал с М.Вертгеймером в Берлинском университете до его и своей эмиграции в 1932 г. из Германии. Он является основателем «теории поля», которое конкретизируется в индивидуальной психологии как «жизненное пространство» индивида и включает все формы поведения и сознания (мышление, восприятие, желание, притязание и т.д.). Можно фиксировать изменения состояния этого поля в единицу времени. Основные достижения Левина связаны с социальной психологией (анализ фрустраций, групповой динамики и др.), но в книге «Теория поля в социальных науках» есть глава, которая называется «Теория поля и научение». В этой главе Левин развертывает свое понимание образования как научения. Научение он трактует как улучшение в скорости или в качестве понимания. Он сам признает крайне широкое использование этого термина. « В рамках того, что называется научением, мы должны различать по крайней мере следующие типы изменений: 1) научение как изменение в когнитивной структуре (познание), 2) научение как изменение в мотивации (научение любить или не любить), 3) научение как изменение в групповой принадлежности или идеологии (это важный аспект вхождения в культуру), 4) научение в смысле произвольного контроля телесной мускулатуры (это важный аспект приобретения таких учений, как речь и самоконтроль)»³⁷. Последовательно рассматривая научение как изменение в знании (когнитивной структуре) и научение как изменение ценностей и валентностей, Левин связывает с первым изменением когнитивное структурирование области, которая ранее была смутной и неструктурированной, а со вторым – изменение потребностей и мотиваций. Отмечая, что когнитивная структура и потребности переплетены друг с другом, он выявляет напряжения между уровнем притязаний индивида и возможностями их удовлетворения. На уровень притязаний индивида оказывают влияния как его способности, так и определенные групповые нормы.

«Согласно теории поля все изменения обусловлены определенными силами (направленными данностями). Что касается сил, которые вызывают изменение в когнитивной структуре, удобно различать два типа: один, вытекающий из структуры самого когнитивного поля, а другой – из определенных валентностей (потребностей или побуждений)»³⁸. Взаимодействие между этими двумя типами сил обнаруживается уже в том глубоком влиянии, которое оказывают потребности индивида, его валентности, ценности и надежды на когнитивную структуру. Особенностью этой концепции мышления как элемента когнитивной структуры является то, что оно рассматривается в контексте поля – целостного взаимодействия различных сил. Левин не только фиксировал это взаимодействие сил, но и разрывы между ними, фрустрации между потребностями и когнитивной структурой, между уровнем ожидания и осознанием реального положения дел, между мотивационной и когнитивной структурой. Мотивационная структура представлена в ценностных ориентациях, ценностных ожиданиях, ценностях культуры, а

³⁶ Зинченко В.П. Вступительная статья // Вертгеймер М. Продуктивное мышление, с.22. Этот термин предложил Р.Арнхейм (См.: Visual Thinking. N. Y., 1969). Наиболее известны его работы: Art and Visual Perception. N.Y.. 1954, Toward a Psychology of Art. N. Y.. 1966)

³⁷ Левин К. Теория поля в социальных науках.СПб.,2000, с.87.

³⁸ Там же, с.104.

когнитивная структура – в мышлении. То, что Левин обратил внимание и проанализировал возможные и реальные разрывы между двумя этими полями, – несомненное достижение его теории поля. Важно и то, что он стремился найти корректные и точные методы описания взаимодействия этих полей, используя и математику, и топологическую геометрию, и теорию инвариантов. На этом основываются его исследования не только групповой динамики, но и сложной, причудливой и запутанной конфигурации когнитивных и ценностных полей.

Одним из очевидных достижений и изъянов концепции поля К.Левина является то, что она не учитывает индивидуальный характер психики вообще и мышления, в частности. Психические феномены рассматриваются в ней как внеличные. Индивид и его психика рассматриваются лишь как выразители структурно организованного гештальта. И Вертгеймер, и Левин вынесли за скобки индивидуальный характер психических процессов, отождествив индивидуацию психики с атомарным подходом к ней: «Имеются целостности, чье поведение не детерминируется поведением индивидуальных элементов, из которых они состоят, но где сами частные процессы детерминируются внутренней природой целого»³⁹. Системный подход к структурам психики и их функциям, представляя несомненное достоинство гештальт-психологии, вместе с тем деиндивидуализировал психику, превращал ее во взаимодействие (релевантное или напряженное) различных безличных структур (когнитивных, мотивационных, волевых и др.), корреляцию (а не детерминацию) между физическим, физиологическим и психологическим (сенсорным, когнитивным, мотивационным) полями. Физикализм гештальтистов, их стремление построить новую психологию на базе физико-математического знания и прежде всего физической теорией электромагнитного поля, осмыслить психику в стационарном и в динамичном состояниях, отдать приоритет корреляциям различных структур, нашел свое выражение и в работах М.Вертгеймера, и К.Левина, и В. Келера⁴⁰.

В противовес психологии гештальта А.Адлер развивает индивидуальную психологию, где мышление трактуется как один из видов процессов жизни, как телеологическое движение, движимое целью, которая упорядочивает все душевные движения и направляет душевную жизнь к целостности. Проявляя большой интерес к педагогике и к педагогической практике, он развернул психологию ребенка, исходя из определенных врожденных способностей, в частности, стремления к превосходству, и различных форм компенсации – от полной до мнимой. Психологическая концепция Адлера противостояла, с одной стороны, гештальт-психологии, а, с другой, фрейдизму – другому варианту индивидуальной психологии, выводившей психические способности из детских неврозов.

В это же самое время возрождаются попытки описания творческого мышления. Этот описательный подход присущ, например, основателю т.н. «динамической психологии» Р.Вудвортсу, который описал процесс мышления в четырех стадиях творческого мышления – подготовка, созревание, вдохновение и проверка истинности. Мыслительный процесс подчиняется вполне четкому и вышеописанному порядку следования. Он модифицировал бихевиористскую схему «стимул-реакция», превратив ее в схему «S-O-R», где организм выполняет посредническую функцию. Д.Креч, Р.Кречфилд, Н.Линсон считали факторы решения задач сугубо ситуационными и подчиняли мышление следующей схеме: стимул, временная организация, эмоциональное и мотивационное состояния. Кроме того, в мышлении важны личностные факторы (знания, характер личности и др.). Теперь уже не организм является посредником между стимулом и реакцией, а личностные факторы выполняют эту функцию.

Наибольшую известность в первой половине XX века в начале 50-60х гг. XX века получила трактовка мышления как решения задач. Психолого-педагогические концепции

³⁹ Цит. по кн.: Watson R.I. The Great Psychologists. N.Y., 1963, p.171.

⁴⁰ Levin K. Principles of Topological Psychology. 1936, Koeler W. Gestalt Psychology. 1947, Wertgeimer M. Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt // Psychologische Forschung. Bd.4, s. 301-350.

образования как решения практически-жизненных и теоретических проблем, в частности, математических, оказали влияние и на формирование философии науки. Так, К.Поппер в 20-е гг. XX в. принял самое активное участие в реформировании австрийской школы по программе О.Глекеля⁴¹. Концепция образования как обучение исследованию привела, в конце концов, к построению логико-методологической концепции роста научного знания, которая известна как критический рационализм. Выступив против догматического обучения, они рассматривали образование как самостоятельную работу по решению той или иной проблемы. Из этого выросла специфическая концепция роста науки, предложенная К.Поппером: исходным является проблемная ситуация $P_1 \dots P_n$. Пробное решение этих проблем приводит к формулировке гипотез или теорий $T_1 \dots T_n$. Следующий этап – элиминация ошибок и выдвижение новых проблем. Причем эта трактовка была различной в соответствии с теми интеллектуальными ресурсами, к которым обращались те или иные представители психологии. Так, П.Линдсей и Д.Норман характеризовали процессы мышления, используемые при решении задач, как сочетание накопления информации, выработка стратегий, проблемные ситуации, планы как алгоритмы и эвристические планы. Теоретико-информационный подход относился не только к памяти, но и к познавательным процессам вообще, в частности, к мышлению. В нем сложные процессы мышления трактовались как состоящие из элементарных процессов, сводимых к оперированию с символами.

Информационный подход к мышлению нашел свое выражение и в информационно-компьютерных моделях поведения и мышления. В частности, в модели Г.Саймона и А.Ньюэлла выделяются эвристика, общий решатель проблем, директории, уровни памяти – операционной и длительной. Информационно-компьютерное моделирование процессов мышления, когда когнитивные акты трактуются в терминах работы компьютера, сталкивается с громадными трудностями. Само это моделирование представляет собой экстраполяцию компьютерных метафор на работу мышления. Я уже отмечал трудности информационно-компьютерной трактовки мышления как процесса⁴². Основные трудности заключаются в том, что процессы мышления отождествляются с интеллектуальными процессами, освобожденными от связи мышления с воображением, эмоциями, восприятием, репрезентациями и вообще с личностной структурой и сознания. и поведения. Близкая по своему схематическому описанию мышления, но все же не информационная модель образования представлена и М. Липманом, который исходит из текста как средства обнаружения проблем, переходит к вопросам и предложениям, затем к формулировке проблем, к конструированию гипотез и выдвижению определенных суждений. Модель мышления как решения задач оказывается одновременно и моделью выработки навыков разумного мышления. Критикуя стандартную парадигму образования, он выдвигает шесть особенностей рефлексивной парадигмы образования: «1) обучение – это результат участия в руководимом учителем исследовательском сообществе, одной из целей которого является достижение понимания и хорошего суждения; 2) учащиеся побуждают думать о мире...3) дисциплины, в рамках которых происходит исследование, не считаются исчерпывающими, допускается их пересечение; их отношение к своему содержанию достаточно проблематично; 4) позиция учителя не авторитарна, она открыта опровержению...5) предполагается, что учащиеся становятся вдумчивыми, рефлексивными, все более рассудительными и благоразумными; 6) фокус образовательного процесса направлен не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов»⁴³. Липман отдает приоритет

⁴¹ Gloeckel O. Die Oesterreiche Schulreform. Wien.1922.

⁴² См.: Огурцов А.П. Междисциплинарные исследования творчества: итоги, поиски, перспективы // Междисциплинарный подход к исследованию научного творчества. М.,1990; Огурцов А.П. Достижения и трудности в моделировании интеллектуальных актов // Новое в искусственном интеллекте. М.,2005, с.67-71.

⁴³ Липман М. Рефлексивная модель образования // Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. Приложение1. М.,2005, с.258.

сократическому методу обучения, или методу диалога, что существенно освобождает его концепцию от изъянов информационного подхода.

От этих изъянов свободна и когнитивная психология. В ней развернут весьма детальный аппарат исследования мышления, который включает в себя 1) перцептивные схемы, которые включают в себя план сбора информации и получения новой информации, 2) формат как система приема информации и определения того, к какому виду относится информация, 3) фреймы как рамки соотнесения или иерархия операций, превосходящих получение информации, ее отбор и выбор приоритетов из избыточного массива информации, 4) когнитивные карты и их интерпретации, прежде всего пространственные.

Но и этот подход к процессам мышления не свободен от изъянов. И в ней познание трактуется как совокупность процессов переработки информации. И акты познания, и результаты познания, и познающий обезличены. Из них элиминирована культурно-историческая определенность, а сами они изъяты из культурно-исторических контекстов. Кроме того, из них элиминирована нагруженность мышления языком, его метафорами и концептами, формообразующая роль языка вообще не фиксируется. Это же относится и к онтологической природе языка как источника категоризации бытия, т.е. онтологии. Личность трактуется как самость – Self, как уникальная единая точка осознания, эмоций, суждений и действий. Модель личности проецируется на все этапы формирования человека в разных культурах. Так, по мнению А.Вежбицкой, такие характеристики, как «говорить», «думать» и «осознавать» присущи всем людям и составляют единственные универсальные компоненты личности⁴⁴. Причем следует подчеркнуть целостность процесса познания, который включает в себя и акты мышления, и акты воли, и эмоции, и восприятие, и оценки, но прежде всего отношения к Иному (предмету) и к Другим людям. Когнитивная психология вырывает из целостных экзистенциальных процессов (жизненных и познавательных) определенные способности – мышление, восприятие и пр. У.Найссер в книге «Познание и реальность» обратил внимание на трудности когнитивной психологии. Среди них он отметил недостаточную экологическую валидность, безразличие к проблемам культуры, отсутствие интереса к тому, как восприятие и память обнаруживаются в повседневной жизни. Эти изъяны «способны превратить эту психологию в узкую и неинтересную область специальных исследований»⁴⁵ (с.119).

Отмечу особенность трактовки процессов мышления в психолингвистике Н.Хомского, прежде всего расчленение внешних и внутренних структур. Это не просто структуры освоения языка, анализируемые психолингвистикой, а структуры, формируемые языком и выражающиеся в языке, но преданные забвению за внешней формой слова. Этимология позволяет обратиться к внутренней форме слова.

Недостатки всех способов подхода к мышлению как к процессу.

Во-первых, хотя и говорится о различных видах мышления, однако мышление отождествляется с интеллектом, т.е. с процессами или с актами решения задач. Между тем существуют эмоциональное мышление, наглядно действенное мышление, практическое мышление, мышление в группе и др. Из этого отождествления вытекает, что мышление освобождается, очищается от актов воображения, эмоций, воли и т.д. Иными словами, оно берется лишь в одной перспективе, из которой элиминированы все личностные, персональные, мотивационные, волевые характеристики и мышление фиксируется лишь как способ решения уже-поставленных задач. Даже не постановки, формулирования, переформулирования, а только решения задач. Даже в индивидуальной психологии А.Адлера мышление освобождается от всей антропологической связанности, отвлекается от коммуникаций, в которые включена личность, от ее направленности на Другого и к

⁴⁴ Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996, с. 385.

⁴⁵ Найссер У. Познание и реальность. М., 1981, с. 119.

самому себе как к Другому. Ж.Пиаже трактует мышление как интеллект, отмечая двоякую природу интеллекта – логическую и биологическую. Интериоризация деятельности тождественна для него реадaptации, которая обеспечивает устойчивое и подвижное равновесие между универсумом и мышлением. Психологическая группировка обеспечивает равновесие операций. Вопрос в том, как охарактеризовать эти группировки в соответствии с генетическими уровнями и относительно других функций (перцептивных, моторных и др.).

Философия осуществила поворот на исследование отношений к Другому и на осмысление актов мышления в контексте коммуникаций. Психология такого поворота еще, по-моему, не осуществила: общение стало объектом психологических исследований (например, А.Брушлинского), но не стало основанием для размышлений о психическом бытии как процессе. Поворот философии к изучению мышления в контексте коммуникаций был начат еще Э.Гуссерлем, который обратил внимание на интенциональное содержание психических актов, в том числе и мышления, отметил коррелятивность актов и содержания мышления, подчеркнул важность тем и тематизации в ходе развертывания мышления. М.Хайдеггер интерпретировал человека как экзистенцирующее существо. Основное понятие его онтологии – проект. Мысль трактуется им как авантюра, как приключение. Он двояким образом задает мышление – мышление как горизонт и как инструмент постижения мира. Если греческая философия понимала мышление как созерцание, то в новоевропейской метафизике оно трактуется по образу и подобию восприятия и экспериментирующего наблюдения. Схема репрезентации является для Хайдеггера фундаментальной схемой анализа мышления. Время конституирует и бытие, и мышление. Именно потому, что в мышлении человек экзистенцирует, т.е. выходит за свои границы. Хайдеггер стремится дать аналитику мышления в перспективе бытия, онтологии заботы и включенности в бытие (мышление-в-бытии). Тем самым мышление оказывается ре-презентацией бытия. Важную роль в онтологии Хайдеггера играют обращения к этимологии слов, к объяснению их первоначального этимологического смысла. В чем же смысл этимологии? И как этимология слова «*cognition*» - познание, когнитивная сфера, куда входит и мышление, может если не объяснить, то хотя бы прояснить смысл слова «когниция»? Этимологические исследования термина *cognition* важны уже потому, что позволяют выявить различные культурно-исторические схемы, формирующие и перцептивные, объяснительные и интерпретативные схемы. Среди множества значений слова *cognition* отметим 1) познание, узнавание, ознакомление, 2) расследование, разбор дела, следствие, 3) опознание⁴⁶. Бросается в глаза то, что это латинское слово коренится в юридических процедурах. Производными от него являются слова:

cognitor – 1) стряпчий, адвокат, 2) поручитель, удостоверяющий тождество личности, 3) защитник;

cognitura – 1) представительство на суде, 2) должность государственного агента, 3) офис прокурора;

cognitionalis - следственный;

cognitionalter – в порядке следствия. Иными словами, латинское слово *cognition* втягивает нас к модели суда, где происходит опознание лица сторонами судебного заседания, расследование, совместное действие по опознанию и распознаванию следов, примет и пр. Предлог *co-* обнаруживает диалогичность и коммуникативность смыслов, скрытых в этом слове и неявно подразумеваемых в этом слове латинского языка. Поэтому его точнее можно было перевести как со-знание, со-опознание, со-распознавание.

Второй смысловой пласт, скрытый в этом латинском слове, предполагает модель родства, принятую в древности – *gn*. Это корень слова *genus* – род. Родственное ему слово *cognomen* – родовое имя, присоединяемое к имени того или иного лица. Отчество –

⁴⁶ Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. С.154.

необходимый компонент имени, подчеркивает в имени духовную связь с отцом, а фамилии – с родом. Система родства в античности: 30 родов образуют фратрии, 3 фратрии – филе. Система родства в Риме – gens-род, курия, треба.

Модель родо-видовых отношений как решающая модель классификации в античности, например, у Аристотеля, Порфирия. Род как универсализация, которая трактуется как порождающая модель у Платона, постепенно превращается в пустой и формальный класс. Вместо рода как высшей и наполненной точки классифицирующее сознание обращается к генеалогическому методу, к построению генеалогий. Это присуще прежде всего Ф.Ницше, П.А.Флоренскому и в наши дни Ж.Делезу. Это генеалогизирующее сознание представлено прежде всего в философии имени А.Ф.Лосева, П.А.Флоренского, С.Булгакова, в теологии «имяславия» Имя здесь трактуется как субстанциальная сила, как энергия, формирующая и слово, и сам предмет. Ветхозаветные генеалогии выражены, в частности, в Псалмах: «В роде и род Истина Твоя» (Пс. 118).

Как объединить эти две модели, характеризующие модель мышления как познания? И объединимы ли они? Мне представляется, что и модель родства и модель судебного опознания коренятся в общем акте – акте опознания человека будь то в его системе родства, будь то в системе судопроизводства.

Греческое слово «сиггигноско» - я осознаю. Перцептивные схемы лежат в основе этого слова. Они связаны со зрением. Идея и эйдос восходят к глаголу «видеть». Перцептивные схемы иудаизма связаны с метафорами, коренящимся в слухе. Вслушивание в заветы Бога и слова пророков – основная характеристика иудаизма. «Олам» - поток времени, поток истории, уходящий в бесконечность. Время здесь является непременной характеристикой этого процесса. Если для античности узрение, созерцание является той моделью, в соответствии с которой истолковывается мышление как процесс, то в иудаистской культуре тематизация, вслушивание в некую тему, обращение внимания на нее является той моделью, в соответствии с которой постигаются способности и сознательные акты человека. Как говорил Ф.Боман, «для грека содержание мира пространственно, для израильянина главным образом временно»⁴⁷.

Правда, можно представить ряд контрфактов, которые свидетельствуют о схематичности этой дихотомии. Прежде всего, отмечу, что и в Ветхом Завете существуют яркое изображение жизни и страданий Христа, описание Фаворского света. Наконец, в христианстве существует почитание икон – изображений Христа и пророков, девы Марии и др. В греческой культуре немало слов, в которых тематизируются метафоры слуха, вслушивания в чьи-то слова. Например, *catalepsies* – постижение, *epaisthesis* - восприятие; *hamartheta* – заблуждение. Очевидна связь этих слов с тематизацией, т.е. с направленностью внимания на определенные темы, их вычленение из потока речей.

Итак, происходят фундаментальные сдвиги в семантике слова – от уяснения своих генеалогических корней к превращению этого слова в юридический термин «опознание», а затем к психолого-философскому концепту – «познание». Чем же отличается «концепт» от «понятия». И отличаются ли они? Ведь нередко английское слово «the concept» переводится как понятие, а не концепт. Во второй части данного исследования будет дан анализ концепта как одного из компонентов дискурса, как предварительного рождения смысла в ходе диалога.

6. Исследование процессов мышления как процессов деятельности.

В истории отечественной психологии и педагогике воспитание и образование рассматривалось как развитие психики ребенка. При этом четко осознавалось, что это развитие не может быть объяснено лишь внешней детерминацией, т.е. детерминирующим воздействием педагога. Громадную роль в развитии психики ребенка играет не только внешняя среда (семья, школа, родительское и педагогическое воздействие и др.), но и внутренняя мотивация самого ученика, его когнитивные и мотивационные установки и

⁴⁷ Boman Th. Das Hebraische Denken im Vergleich mit Griechischen. Goettingen. 1959. S.133.

т.д. Образование является не внешним стимулом в развитии психики (как считал бихевиоризм), а составной частью развития ребенка. Неразрывная связь психологии в любой ее форме – теоретической и экспериментальной - и педагогики составляло аксиому отечественной психологии и педагогики. Однако то, *как* понималась эта аксиома определяет специфику тех или иных направлений в отечественной психологии и педагогике. В отечественной психологии и в педагогике, апеллировавшей к ней и основанной на ней исходным принципом был принцип деятельности (точнее сказать принцип жизнедеятельности – *Lebenstaetigkeit*), включающий в себя не только предметные действия, но и игру, особенно на первых этапах развития детской психологии. Если гештальт-психология подчеркивала самодвижение психического поля, порвав с любой формой внешней детерминации психического, то принцип деятельности ориентировал психологию на осмысление внутренней активности психологического субъекта.

В трактовке принципа деятельности среди отечественных психологов существовали немалые различия. С.Л.Рубинштейн понимал мышление как процесс и как деятельность. Для него это были тождественные способы трактовки мышления⁴⁸. Последователь школы Рубинштейна – А.В.Брушлинский, не противопоставляя деятельностный и процессуальный подходы в психологии, считал, что деятельность необходимо рассматривать как процесс⁴⁹.

Оно разворачивается в трех процедурах – анализа, синтеза и обобщения⁵⁰. Для целого ряда направлений и школ образование – это перевод внешнего во внутреннее и приоритет отдавался либо внешней среде (бихевиоризм, рефлексология), либо просто интериоризации внешних воздействий ребенком. Надо было осмыслить взаимодействие внешнего и внутреннего для того, чтобы найти подлинное соотношение психологии и педагогики, которое оставило бы место для прогресса той и другой области гуманитарного знания. Это и было сделано С.Л.Рубинштейном.

Он подверг критике взгляд на психологию, согласно которому психология «исследует якобы независимую от педагогической практики природу ребенка; педагогическая же психология добытые этим путем, независимо от педагогической практики, положения применяет затем к педагогической практике, к делу воспитания и обучения»⁵¹. «Зависимость между психологическим познанием и педагогической практикой не односторонняя..., а двусторонняя, взаимная. Изучать детей, воспитывая и обучая их с тем, чтобы воспитывать и обучать, изучая их, - таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей»⁵². Если рефлексология и бихевиоризм настаивали на том, что психология ребенка формируется и развивается лишь под воздействием внешней среды (и эта идея выдавалась за новое, «марксистское» слово в науке!), то уже в послевоенный период в отечественной психологии под влиянием идей С.Л.Рубинштейна сложилось четкое

⁴⁸ В одном из примечаний он заметил: «Ясно, что процесс и деятельность никак не могут противопоставляться друг другу. Процесс – при осознании его цели – непрерывно переходит в деятельность мышления» (Там же, с.28).

⁴⁹ Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс// *Вопр. Психологии*, 1984 №5, с.17-29; его же. Разработка принципа единства сознания и деятельности в экспериментальной психологии (предвоенный период) // *Психологический журнал*. 1987 №5, с.121-128.

⁵⁰ «Анализ и синтез – это две стороны, или два аспекта, единого мыслительного процесса, они взаимосвязаны и взаимообусловлены» (Там же, с.28). Он обстоятельно исследует процедуру анализа через синтез и формы обобщения в решении задач.

⁵¹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976, с.183. С.Л.Рубинштейн начинал свою научную деятельность как философ (он читал курсы по философии математики, логике и др) и лишь позднее – во время своей работы в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена – стал психологом. Причина этого - догматизм преподавателей философии на Украине «приводит меня к представлению о невозможности заниматься официально философией в таких условиях» (Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. М., 1989, с.117).

⁵² Там же, с.184.

осознание того, что «внешние условия действуют через посредство внутренних условий, образуя с ним *единое целое*»⁵³. К этой, казалось бы, простой мысли отечественная психология шла весьма трудно. Результаты обучающих, внешних, педагогических воздействий на ребенка зависят не только от их организованности, но и от активности ученика, от его самостоятельности, от того, как эти воздействия превращаются в содержание деятельности самого ребенка. Рубинштейн не приемлет сведение всей активности ребенка к интериоризации внешних норм и содержания образования. Критикуя схему интериоризации в психологии, он отмечал: «Интериоризация как факт имеет место, если под интериоризацией понимать лишь возрастающее в ходе развития значение внутренней умственной «теоретической» деятельности; но интериоризация в этом ограниченном смысле слова есть *следствие*, а не «механизм» умственного развития»⁵⁴. Образование – это деятельность ученика по освоению общественно-исторического опыта, это «тот же процесс познания в специальных его облегчающих условиях, созданных дидактикой, методикой, педагогом»⁵⁵. Если обучение – это система педагогических воздействий, продуманных и организованных в деятельности учителя, то образование – это деятельностный процесс, охватывающий активность и учителя, и ученика. Педагог планирует, задает содержание, контролирует и оценивает и сам процесс обучения, и его результаты в виде знаний, умений, навыков разумного мышления. Результатом этой совместной активности, взаимодействия различных форм активности является рост когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер учащегося. Психолог же исследует сам процесс достижения ребенком планируемых учителем результатов. Анализ того, как в ходе обучения образцы обучения превращаются в активность самого учащегося, и составляет дело психолога. «Рассматривать усвоение как процесс «переноса» знаний из головы учителя в голову или сознание ученика – значит оперировать метафорами, за которыми скрывается механистическое представление, будто воздействия педагога непосредственно, минуя собственную мыслительную деятельность учащегося, усваивающего преподносимые ему знания, порождает в голове учащегося нечто, становящееся его достоянием. За усвоением знаний стоит процесс мышления...он-то и должен быть прежде всего предметом психологического исследования»⁵⁶. Подчеркивая динамическое отношение между внешним и внутренним, Рубинштейн рассматривал образование не как лишь внешнее воздействие на ученика, а как активность ученика, движимую внутренними мотивами и целями самого ребенка. В отечественной психологии, по моему впервые, Рубинштейн столь четко отстаивал своеобразие когнитивных, мотивационных и аксиологических установок учащихся, ориентируя психологию на исследование этого своеобразия, а педагогическую психологию – на изучение этапов развития этих установок в ходе образования. Критикуя ряд направлений в отечественной психологии, Рубинштейн подчеркивал: «Не посредством «интериоризации» внешних действий формируется умственная деятельность человека. Встать на такую точку зрения, имеющую хождение в нашей психологической литературе, значит извратить верное положение об общественно-исторической обусловленности человеческого мышления механистическим пониманием его детерминации...На самом деле определенные внутренние условия для их освоения и ведет к созданию новых внутренних условий для освоения дальнейших знаний»⁵⁷.

Иная концепция образования развивается в школе Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконина. Она базируется на ином понимании деятельности как совокупности предметных действий. Под предметом деятельности понимается «то, на что направлен акт, т.е. как нечто, к чему относится живое существо, как предмет его

⁵³ Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.,1958, с.9.

⁵⁴ Там же,с.55.

⁵⁵ Там же,с.54.

⁵⁶ Там же,с.54.

⁵⁷ Там же.

деятельности – безразлично, деятельности внешней или внутренней»⁵⁸. При таком весьма широком понимании и предмета деятельности, и самой деятельности предполагается, что первичной является предметная деятельность, а умственная деятельность вторична. Она возникает как интериоризация предметных действий, как перевод их во внутренний план и как формирование этого внутреннего плана действий. Интериоризация сменяется экстериоризацией, т.е. переводом внутренних действий во внешний план. В этом заключается общность строения внешней и внутренней деятельности. Внутренняя деятельность наращивает средства осуществления, что и позволяет человеку решать задачи, которые не осуществимы во внешней деятельности. Деятельность стала не только предметом психологии, но и ее объяснительным принципом. Психика стала трактоваться как совокупность сенсорных, перцептивных, мнемических, нравственных и умственных действий со своими функциями, формами, средствами и функциональными органами. Действие было понято не просто как элементарный акт психики, а как необходимое условие формирования и развития смысловой сферы – от ее включенности и сопряженности с предметными действиями до ее автономного существования в рефлексии и в нравственном поступке. В этом отношении весьма показательна статья А.В.Запорожца, написанная в 1938 г., но опубликованная в 1986 г. Эта программная статья, в которой весьма ясно обозначены все приоритеты этого направления в психологии. Мышление трактуется как деятельность, в которой « субъект выходит, так сказать, за пределы, за границы собственного сознания, в которой он относится определенным образом к объекту, воздействует на объект и испытывает сопротивление этого объекта. Мышление требует нового опыта, а не подправки старого»⁵⁹. Мышление ребенка рассматривается в этой статье как свойство самого действия, неотделимое от практического действия, превращаясь благодаря образованию в нечто самостоятельное. В психике ребенка Запорожец фиксирует ряд сдвигов – от системы движений и предметных действий к образу, от образа - к речевому дискурсивному мышлению, и от него – к самостоятельной деятельности. « на определенном этапе развития жизни, на определенном этапе деятельности субъект уже относится к свойствам не просто через другие свойства предмета, т.е. опосредствование субъекта уже совершается не внутри этого предмета, в соотношении одного его свойства к другому, а переходит к более сложной форме отношений, когда субъект начинает относиться к одному предмету через другой предмет. Это уже опосредствование не свойством, а опосредствование предметом... Как только эти отношения выступают в самом действии, в самом действии выступает разумное содержание»⁶⁰. Благодаря интериоризации внешних действий происходит изменения в структуре действия, а изменения в структуре действия в связи с новым содержанием происходят через изменение операций.

Структура деятельностного подхода в психологии представлена в схеме А.Н.Леонтьева «деятельность – действие – операция» и рассматривается под углом зрения цели, средств и результатов действий. Структура деятельностного подхода представлена А.В.Запорожцем более детализированно и включает в себя внешнее движение, операцию, функциональный орган, потребность. Более того, отмечу, что в этом докладе А.В.Запорожца подчеркнута субъективность действия, даже предметного действия, в не меньшей степени, чем в работах С.Л.Рубинштейна. А.Н. Леонтьев усматривал истоки поворота психологии к принципу деятельности в исследованиях Л.С.Выготского, которые он обозначил как «культурно-историческое» направление к психологии⁶¹. Был развернут целый ряд теоретических и экспериментальных

⁵⁸ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.1. М.,1983,с. 169.

⁵⁹ Запорожец А.В. Избр. психологические труды. М.,1986, т.1, с.178.

⁶⁰ Там же, с.183-184.

⁶¹ Отмечу, что А.Н.Леонтьев давал разную оценку трудов Л.С.Выготского. Так, в одном из предисловий А.Н.Леонтьев писал, что Выготский «не пришел к последовательно материалистическому пониманию психических процессов как продукта развития сложных форм деятельности человека (это положение было

исследований с позиций деятельностного подхода. В рамках этой психологической парадигмы исследовалась общественно-историческая обусловленность формирования психики А.Р.Лурия⁶²

Надо сказать, что и европейская психология в начале 30-х гг. заговорила о действии как истоке психологических феноменов: П.Жане исследовал память как действие, А.Валлон – восприятие. И в отечественной психологии сложилась школа, в центре которой был этот принцип. А.В.Запорожец исследовал сенсорные действия, П.Я.Гальперин изучал первые орудийные действия дошкольников и их роль в формировании установок.

А.Н.Леонтьев и Я. Пономарев понимали мышление как способ решения задач. Для них был важен поиск творческого звена мыслительной деятельности. Отмечая роль подсказки в актуализации потенциалов мышления, они трактовали мышление как совокупность операций, сплав внешних и внутренних действий. Для П.Я.Гальперина мышление – это совокупность умственных действий. Образование реализует пять стадий формирования умственных действий: 1) ознакомление с задачами и образцами действий, 2) включение действия и сокращение операций, 3) перенесение внешнего действия в план громкой речи, но без опоры на предметы, 4) перенесение громкоречевого действия во внутренний план, 5) проговаривание про себя, акт внутренней речи.

Надо сказать, что концепции мышления, развитые в отечественной психологии и педагогике, шире, чем те, что схематизированы в схеме решения задач. В этой схеме не учитывается время как внутренний фактор мышления. Оно является одновременно способом преодоления разрыва между трактовкой мышления как процесса и трактовкой мышления как деятельности.

Н.Г.Алексеев проанализировал две модели мышления: 1) мышление как процесс творчества, 2) мышление как деятельность. Первая построена с помощью введения различных этапов и стадий и основывается на понятии время. Вторая построена на принципе иерархии употребляемых в исследовании средств (то, сколько средств вычленяется, зависит от типа конкретного наполнения схемы). Представления Н.Г.Алексеева о процессах мышления развивались вместе со сменой его рефлексивно-методологической концепции от логико-психологической, в которой центральными были понятия мыследеятельности и ее средств (тракуемых вначале в духе Г.П.Щедровицкого, а затем более широко и с привлечением материала шахматного искусства) к рефлексивно-организационной, где решающими понятиями стали понятия рефлексии, организационных игр, проекта, проективной деятельности

развито в советской психологической науке» (Выготский Л.С. Избр. психологические произведения. М.,1956,с.11). Тем самым Леонтьев проводил различие между принципами психологии Выготского и собственными принципами, первые ориентированы на поиск смыслов сознания, а вторые – на действия во всей их совокупности.

⁶² Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.,1974.