

миром человеческих отношений, мышлением-функцией, новообразованием и миром мышления чисто лингвистическими, не имеющими принципиальной разницы для психологии, в том числе и для культурно-исторической? Думаю, что во всех перечисленных случаях различия подобны различиям между психическим и культурным, духовным развитием. Трудно спорить с тем, что особенно к последнему академическая психология почти не прикасалась. Одно дело усвоить, нередко путем импринтинга некоторые знаки и символы, а другое — овладеть миром символов, научиться дистанцироваться, отказываться от них, расшифровывать, разоблачать, научиться проникать в их безбрежную внутреннюю форму.

Сказанное, конечно, относится не только к объективно существующему миру аффективно-смысловых образований, к миру искусства, но и к мирам языка, мышления, сознания, деятельности, к миру человеческих отношений. Овладеть внешними средствами (орудиями, медиаторами, артефактами и т. п.) культурного развития, превратить их во внутренние средства и способы культурного поведения и деятельности крайне важно и нужно. Не менее важно и нужно суметь увидеть, открыть для себя скрытые за внешними средствами и орудиями миры. Посох, — при всей его полезности, — не самоцель, а средство путешествия и знакомства с миром (у С. Есенина посох — он же и светильник!). В таких путешествиях человек создает собственные миры и хорошо, если он сохраняет их открытыми. Конечно, такие миры субъективны. По словам первого учителя Д. Б. Эльконина А. А. Ухтомского, это такое субъективное, которое не менее объективно, чем так называемое объективное. Расширение понятия «объективное» путем включения в него реальности субъективного есть условие построения психологии как объективной науки о субъективном мире человека. И здесь достижения научной школы Л. С. Выготского в целом и одного из наиболее ярких ее представителей Даниила Борисовича Эльконина трудно переоценить.

Василий Васильевич Давыдов: личность и деятельность

Природа наша делаема.
А. А. Ухтомский

Печален я: со мною друга нет.
А. С. Пушкин

Саморазвитие духа

Василий Васильевич Давыдов родился в 1930 году 31 августа, и меня не оставляет чувство, что уже 1 сентября он пошел в школу. В школе он и умер. Ученье во всех смыслах этого слова было делом его жизни и страстью. От нас ушел очень хороший человек. Яркий, талантливый. Сегодня нам только кажется, что мы знаем, кого мы потеряли.

Более шестидесяти лет тому назад после окончания школы рабочей молодежи Василий Васильевич поступил в МГУ им. М. В. Ломоносова на отделение психологии философского факультета. Академик И. П. Бардин — металлург — очень сокрушался, что его лаборант Вася Давыдов не пошел по его рекомендации в Московский институт стали и сплавов. Психологии помог случай. Вася после выпускных экзаменов в школе, получив золотую медаль, поехал в деревню на родину своей мамы и познакомился там с отдыхающими москвичами. Те, присмотревшись к медалисту-абитуриенту — будущему металлургу, убедили его в том, что он обладает недюжинными способностями к гуманитарным наукам. Жаль, что имя этих проницательных людей утрачено.

Академик Т. И. Ойзерман очень сожалел, что психолог Давыдов после окончания университета не поступил к нему в аспирантуру на кафедру зарубежной философии. Цвет российской философии — Э. В. Ильенков, П. В. Копнин, Б. М. Кедров, М. К. Мамардашвили, Э. Г. Юдин, как и многие ныне здравствующие философы, считали его за своего. Каюсь, я однажды воспользовался его философской эрудицией. Мне нужно было срочно подготовить реферат по философии к кандидатскому экзамену. Порывшись в глубинах собственного духа, я не нашел там ничего сколько-нибудь стояще-

го и обратился за помощью к другу. Василий Васильевич на следующий день принес мне требуемое, и я получил не только отличную оценку, но и удивленно-восхищенный отзыв преподавателя.

Замечательные педагоги А. М. Арсеньев, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, Э. И. Моносзон, президенты Академии педагогических наук СССР В. Н. Столетов, А. В. Петровский признавали его крупным педагогом. Но Василий Васильевич был психологом милостию Божией. Все остальное было средством понимания психологических проблем.

В. В. Давыдов был превосходным студентом. О том, что такое учебная деятельность, он знал не понаслышке. Выражаясь словами зрелого В. В. Давыдова, молодой Давыдов пришел в университет *сложившимся, полноценным субъектом учебной деятельности*. По его внешнему виду ни преподаватели, ни сокурсники не могли подозревать заключенных в нем *скрытых возможностей сознания, мышления, личности*, добавлю, — и деятельности. Но очень скоро все убедились, что у него уже были «сформированы познавательные потребности, мотивы, задачи, действия и операции учебной деятельности». Не только сформированы, но и представлены в целостной структуре, о чем он сам тогда, видимо, не имел ни малейшего представления. Не буду гадать, определялось ли *формирование его способностей, в том числе и к учебной деятельности, целенаправленно организованным содержанием и формой его воспитания и обучения* или *было стихийным*. Помню, что для него учение было естественным состоянием, а субъективно, — видимо, слабо дифференцированным «единым новообразованием». Может быть, Вася Давыдов решил понять природу собственных способностей, секрет своих учебных успехов и поэтому сделал учебную деятельность главным предметом исследования Василия Васильевича Давыдова, чтобы поделиться этим секретом с другими. А успехи были удивительными. Любой из нас, его однокурсников, сильно бы удивился, вдруг узнав, что В. Давыдов не сумел ответить на семинаре, зачете или экзамене, будь то анатомия, цитоархитектоника мозга, антропология, история партии, языкознание или психология. Ему были незнакомы предэкзаменационные волнения, стрессы, лихорадочное перелистывание конспектов и, вообще, никакая суета. Его ответы всегда были четки, содержательны, уверенны, в нем не было бравады, бахвальства, пренебрежения к слабым студентам. Он совсем не был похож на отличника. Ему не чужды были кутеж, кураж, он не чурался компаний, имел музыкальный слух и хороший голос, не отлынивал от общественной работы, дефицита которой в наше время не ощущалось.

Не буду спорить с В. В. Давыдовым о том, что все психические способности человека формируются в деятельности. Хотя я так же, как и он, приверженец культурно-исторической психологии, но в случае В. В. Давыдова я всегда чувствовал его природные способности и силы, его неумную энергию и богатый творческий потенциал. Он впоследствии имел все основания утверждать, что именно творческий потенциал представляет собой ядро личности. Без него она просто не может «выделаться».

Ему, да и всем нам, его однокашникам, повезло с учителями психологами — нас учили П. Я. Гальперин, К. М. Гуревич, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Е. Н. Соколов, Н. Ф. Талызина, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин. К их числу несомненно относится и любимый всеми нами психологически ориентированный антрополог Я. Я. Рогинский. Мы, конечно, тогда слабо представляли себе, что это ареопаг имен, умов, талантов, личностей. Они были просты в общении, доступны. Нам обеспечивалась свобода выбора и миграции от одного к другому. Например, Ю. Б. Гиппенрейтер перешла от П. Я. Гальперина к А. Н. Леонтьеву, Н. Н. Поддъяков — от А. Н. Леонтьева к А. В. Запорожцу, Л. С. Цветкова — от А. В. Запорожца к А. Р. Лурия, В. П. Зинченко — от С. Л. Рубинштейна к А. В. Запорожцу и т. п. Два года курс общей психологии нам читал А. Н. Леонтьев, а семинарские занятия по его курсу вел П. Я. Гальперин. В следующие два года мы слушали у П. Я. Гальперина историю психологии, психологию мышления и речи. С первых курсов ученичество В. В. Давыдова у П. Я. Гальперина перешло в сотрудничество и в дружбу. Они даже в каникулы не могли надолго расстаться друг с другом. Студент ездил с учителем отдыхать на Волгу, где они переправлялись на пустынный остров и без галстуков продолжали свои «интеллектуальные безумства».

Учитель и ученик были очень разными, что, видимо, и сблизило их. Молодой задор Василия Васильевича сдерживался ироничностью и скепсисом Петра Яковлевича. Эти его качества были основаны на превосходном знании истории нашей науки, на дисциплине ума и способности к укрощению своей собственной фантазии. После длительного латентного периода, спустя десятилетия, некоторые из черт учителя перешли к ученику. Я их почувствовал на себе по тому, как он сдерживал некоторые мои поэтические увлечения, теоретико-методологические фантазии, уводившие меня, по его мнению, со столбовой дороги психологической теории деятельности. Его укоры (и уколы) не мешали мне постоянно консультироваться с ним, зачитывать ему сомнительные места по телефону. Хотя наши кабинеты в Академии были рядом, но обсуждать там научные

проблемы было практически невозможно. В критике В. В. Давыдов, как и наш учитель П. Я. Гальперин, был нелицеприятен.

Лекции А. Н. Леонтьева, школа П. Я. Гальперина, дружба с философом Э. В. Ильенковым и его окружением оказали влияние на всю дальнейшую научную биографию и судьбу В. В. Давыдова. Все они были носителями теоретического мышления, так сказать, *in vivo* и пробудили в нем интерес к тому, что же такое теоретическое мышление *per se*, каковы его корни и пути развития. Проблематика формирования умственных действий, которую он так успешно начал развивать с П. Я. Гальпериным, оказалась ему тесна. Его влекли теоретические обобщения и понятия, теоретическое мышление как предмет исследования и формирования, выступавшее для В. В. Давыдова в тесной связи с «мировой загадкой» происхождения психики, истоки которой он всегда искал в деятельности и других формах активности живого существа. Многие годы спустя он характеризовал теоретические знания как знания, содержанием которых является процесс происхождения и развития какого-либо предмета.

Судьба не всегда благоприятствовала В. В. Давыдову. После аспирантуры его не оставили в МГУ. Причиной была его слишком тесная связь с философами-фрондерами, первыми «возмутителями спокойствия» в советской философии — Э. В. Ильенковым, А. А. Зиновьевым, В. И. Коровиковым, начавшими работу по восстановлению и развитию первоначальной формы марксистской диалектики. А. Р. Лурия, у которого было безошибочное чутье к таланту, тут же пристроил В. В. Давыдова редактором созданного тогда им журнала «Доклады АПН РСФСР». Ему пришлось несколько лет поработать редактором не только «Докладов», но и книг, стоявших в планах издательства Академии педагогических наук СССР. Редактором В. В. Давыдов был замечательным и превосходно переводил некоторых авторов с русского на русский язык. Когда это было практически невозможно, В. В. Давыдов обращался ко мне, и я писал рецензии, после которых авторы уже не могли подняться. Редактор и рецензент выполняли разные функции: редактор учил, как надо писать, а рецензент — как не надо.

После издательства он пришел в Институт психологии (ныне — Психологический институт РАО), с которым была связана вся его дальнейшая жизнь. Приходу в институт В. В. Давыдов, как и автор этих строк, обязан незабвенному А. А. Смирнову, который не дал пропасть талантливому молодому ученому в должности главного редактора издательства АПН РСФСР. Узнав о полученном В. В. Давыдовым предложении занять эту должность, Анатолий Александрович пригласил в институт своего будущего преемника.

И здесь произошла еще одна счастливая не только для В. В. Давыдова, но и для Д. Б. Эльконина встреча (хотя она состоялась только потому, что они уже давно знали друг друга). Это была встреча теоретических интересов, замыслов и энергии молодого ученого с огромным педагогическим опытом, научной проницательностью, здравым смыслом и мудростью зрелого Д. Б. Эльконина — прямого соратника Л. С. Выготского. В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина сблизил, видимо, буйный научный темперамент, которым в полной мере обладали оба. Они избрали в качестве плацдарма для своих исследований 91-ю московскую школу. Именно в ней закладывались основы теории учебной деятельности, теории и практики развивающего обучения. Именно здесь родилась образовательная система Эльконина-Давыдова, по которой в России сегодня работают около 10 % школ. Уже несколько лет патронаж их деятельности осуществляет Ассоциация развивающего обучения, президентом которой был В. В. Давыдов.

91-я школа — это не только детище Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, это в огромной мере и подвижничество Василия Васильевича, это продолжавшийся почти двадцать лет тяжкий труд по разработке программ, по составлению поурочных конспектов учителям. Книги, учебники, ученые и почетные звания, признание, академическая и президентская премии — все это потом. А тогда были повседневная работа с учителями и одновременно большая радость исследователя, в которой он не отказывал себе до последнего дня.

Замечательный ученик стал замечательным учителем. Я об этом говорю со знанием дела, поскольку волею судеб, а скорее, волею Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова мой сын Саша Зинченко учился в 91-й школе, и я в качестве друга, коллеги В. В. Давыдова и в качестве заинтересованного отца часто бывал в школе и в находившейся при ней лаборатории, наблюдал за отношением учителей к сотрудникам лаборатории и ее руководителям, а в своем доме наблюдал за личностным ростом, развитием сына и его одноклассников. Обучение действительно оказалось развивающим. Правда, «фронт развития» был очень неровным. В чем-то обучение (в соответствии с теорией) делало один шаг, а развитие два-три..., в чем-то обучение делало десять шагов, топталось на месте, а о развитии говорить и вовсе не приходилось. Например, новая методика обучения письму «сформировала» у сына такой почерк, который Саша исправил, лишь начав пользоваться компьютером. В обучении цветокомпозиции были получены замечательные результаты, которые себя тут же исчерпали. Во многом наблюдались эффекты скрытого или, как говорили необихевиористы, латентного обуче-

ния, которое проявляло себя спустя годы. Главный итог я видел не в предметном обучении, не в полученной сумме знаний, которая всегда недостаточна и сомнительна, а в формировании установки на понимание (а не на запоминание и усвоение), в формировании приемов учебной деятельности (которая, согласно В. В. Давыдову, внутренне связана с теоретическим мышлением) и, если можно так выразиться, в снятии барьеров перед учением, задачей, пониманием, учителем, экзаменатором. Это закладывало основания будущей самостоятельности и веры в себя, в свои собственные силы.

В теории развивающего обучения имеются три тесно связанных между собой центра: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия. Только при наличии всех трех можно говорить о развивающем обучении именно в смысле Эльконина-Давыдова. Это не просто понять, но еще труднее реализовать в школьном преподавании. Самый сложный пункт, которому В. В. Давыдов придавал решающее значение и уделял наибольшее внимание, это соотношение эмпирического и теоретического мышления. Понимание этого соотношения требует определенной философско-методологической культуры. Там, где ее нет или где она недостаточна, раздаются вполне обывательские упреки: «как это возможно в младших классах готовить теоретиков?» Прибегну к неожиданной (может быть, и для Д. Б. Эльконина с В. В. Давыдовым) аргументации, что здесь дело не в возрасте. Прислушаемся или вчитаемся в воспоминания П. А. Флоренского о своем детстве: «На Аджарском шоссе я с детства приучился видеть землю не только с поверхности, а и в разрезе, даже преимущественно в разрезе, и потому на самое время смотрел сбоку. Тут дело совсем не в отвлеченных понятиях, и до всего, указываемого мною, чрезвычайно легко подойти, руководствуясь рассуждениями. А дело здесь в всосавшихся спервоначала и по-своему сложивших всю мысль привычках ума. <...> В строении моего восприятия план представляется внутренне далеким, а поперечный разрез — близким; единовременность говорит и склонна распасться на отдельные группы предметов, последовательно обозреваемые, тогда как последовательность — это мой способ мышления, причем она воспринимается как единовременная. <...> Координата — времени — стала настолько живой, что время утратило свой характер дурной бесконечности, сделалось уютным и замкнутым, приблизилось к вечности. Я привык видеть корни вещей. Эта привычка зрения потом проросла все мышление и определила основной характер его — стремление двигаться по вертикали и малую заинтересованность в горизонтали»¹.

¹ Флоренский П. А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. М., 1992. С. 99.

Это и есть главные черты теоретического мышления, сложившиеся у П. А. Флоренского в детские годы. Именно о развитии такого мышления в начальной школе заботился В. В. Давыдов. Его интересовали глубина, корни и вертикаль. Он никогда не стремился строить образование по типу «шведского стола» знаний (выражение Э. Фромма) и вообще с подозрением относился к всезнайкам и скорохватам. К сожалению, по легкому и пагубному для учащихся пути «шведского стола» идут многие «инноваторы» в образовании, растет число экзотических кушаний. В. В. Давыдов заботился о методе, а какие знания приобретут с его помощью учащиеся, — это дело жизненных обстоятельств, свободного выбора.

Теоретическое мышление о корнях, истоках, о происхождении и развитии — это живое мышление, так как оно само вырастает из живого знания. Думаю, что теоретическое мышление и живое знание обладают свойствами гетерогенности и полифонии. Оставим этот особый сюжет и вернемся в 91-ю школу.

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

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

Позднее я назвал систему Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова психологической педагогикой. К моему удивлению, на сей раз В. В. Давыдов не спорил с этим. Согласился он и с тем, что для развивающего обучения важно не столько определение «нормы развития», сколько понимание развития как нормы. Между прочим, это не только точнее, но и труднее, поскольку требует и учета горизонта (вместо зоны) ближайшего развития и ее целенаправленного расширения, а то и построения.

Поднимаясь по административной лестнице до вице-президента Российской Академии образования, В. В. Давыдов никогда не терял связи со школой и со своей лабораторией в Институте психологии,

продолжая теоретические и экспериментальные исследования, методическую работу по совершенствованию школьного преподавания. В последние годы мне вновь посчастливилось наблюдать его работу с учителями, с работниками народного образования в городах и весях России и за ее рубежами. Он выступал как ученый, педагог, как истинный просветитель. В. В. Давыдов любил свое дело, а школа, учителя отвечали ему взаимностью. Казалось, что он «двужильный». Он не уставал от своей просветительской деятельности.

Талант В. В. Давыдова — ученого-психолога был очень рано и безоговорочно признан старшим поколением психологов. В. В. Давыдов на равных общался и сотрудничал не только со своими учителями, но и с Н. А. Бернштейном, Ф. Д. Горбовым, Н. И. Жинкиным, А. А. Смирновым, П. А. Шеваревым, а также с психологами Еревана, Киева, Риги, Тбилиси, Харькова, Тулы и других городов. На равных он разговаривал и спорил с крупнейшими математиками о том, как преподавать математику в начальной школе.

Его вклад в общую психологию, в педагогическую психологию, в образование, в школьное дело огромен. Учебная деятельность, практическое сознание, теоретическое мышление, творчество как ядро личности, личность *per se*, рефлексия — это основные доминанты его собственной научной и практической деятельности и характерные особенности его богатой и незаурядной натуры. Одновременно это и этапы саморазвития давыдовского духа. В. В. Давыдов находился под влиянием гегелевско-марксовской диалектики, что всегда было предметом его особой гордости. Могу себе представить перечисленные доминанты, этапы и как разделы ненаписанной им, но существующей в его трудах фундаментальной монографии, или... монографии о его научном наследии, которое при всем его пиетете к своим учителям не менее богато, чем оставленное ими. Он всегда понимал, что общая и педагогическая психология — это сообщающиеся сосуды, что они невозможны одна без другой. И став директором в трудное для Института психологии время, он отстаивал его право на фундаментальную науку. Это право чиновники от науки хотели у Института отнять и передоверить едва родившемуся Институту психологии Академии наук СССР. Мало того, они забрали у Института Имя и передали его новому институту. Челпановский институт должен был получить название Института педагогической психологии. В. В. Давыдов сопротивлялся как мог и добился того, чтобы институт назывался Институтом общей и педагогической психологии². Он предпринял реальные шаги

² Тем удивительнее и непростительнее, что молодой доктор отправил на пенсию еще полных сил замечательных ученых Н. И. Жинкина, Л. С. Славину, А. Н. Соколова.

для расширения исследований по общей психологии, для организации дискуссий по кардинальным теоретико-методологическим проблемам психологии и образования. Ему помогали в этом психологически и педагогически ориентированные философы-профессионалы, многие из которых, учась на философском факультете МГУ, слушали общую психологию у П. Я. Гальперина. Это А. С. Арсеньев, Г. С. Батищев, Э. В. Бесчеремных, В. С. Библер, В. А. Лекторский, М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайлов, А. П. Огурцов, В. С. Швырев, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и другие. Все они стали участниками организованного В. В. Давыдовым замечательного семинара по философско-методологическим проблемам психологии. Институт приобретал второе дыхание. Как в старые добрые челпановские времена, в *auditorium maximum* вновь разгорались философско-психологические дискуссии, которые ничем не напоминали становившуюся тогда официальной психолого-физиологическую версию системного подхода, наводившего на В. В. Давыдова тоску, которую он не умел скрывать.

В. В. Давыдов многое сделал для того, чтобы психология заслуживала наименования культурно-исторической. Не могу утверждать, что она стала именно таковой, но, несомненно, она стала культурно-событийной. Этому способствовал переход ряда участников семинара на постоянную работу в Институт. Культурными событиями не только для Института, но и для культурной Москвы были доклады Л. Н. Гумилева, курсы лекций М. К. Мамардашвили, сосланного к тому времени в Тбилиси. По стенограммам этих курсов были изданы «Картезианские размышления» и «Кантианские вариации».

Подобное естественное для В. В. Давыдова поведение сочли строптивостью, которая не могла остаться безнаказанной. Его независимость, профессионализм, высокая требовательность, научная честность, приверженность деятельностному подходу раздражали. Наряду с наступлением так называемого системного подхода на психологическую теорию деятельности началась травля В. В. Давыдова. Его исключили из партии и в соответствии с советскими обычаями автоматически освободили от должности директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР. Таким образом, его непосредственные противники — с позволения сказать, коллеги, инициировавшие эту постыдную акцию, сами остались «чисты». К сожалению, пришлось еще раз убедиться, что нет большей ненависти, чем ненависть посредственности к таланту. К счастью, она не может заблаговременно его распознать и задушить в колыбели, а когда он разовьется, уже поздно. Но опыт, конечно, не только В. В. Давыдова, показывает, что портить жизнь, ставить палки в ко-

леса никогда не поздно. Между прочим, позиция педагогов в этой ситуации заслуживает большего уважения. Они участвовали в травле В. В. Давыдова, но делали это открыто. Некоторые — искренне, некоторые — по заданию партии. Специалистов по коммунистическому воспитанию разъярила книга А. С. Арсеньева, Э. В. Бесчеремных, В. В. Давыдова и др. «Философско-психологические проблемы развития образования», вышедшая под редакцией В. В. Давыдова³. Хотя она получила весь дежурный набор эпитетов: идеализм, мракобесие, подрыв, подкоп и т. п., — это делалось, по крайней мере, публично. Так же открыто Президиум АПН потребовал, чтобы новый директор Института вывел вступившегося за шестилеток Д. Б. Эльконина из состава ученого совета института. Закаленный советской властью и лично товарищем А. А. Ждановым, Д. Б. Эльконин шутил по этому поводу: «То ли время не то, то ли патроны в КГБ отсырели?» Для характеристики нравов того времени необходимо сказать, что никто из руководителей Академии педагогических наук, Отделения психологии и возрастной физиологии этой академии, Института психологии АН СССР, факультета психологии МГУ, Общества психологов СССР не вступился за В. В. Давыдова. Чудовищность этой истории усугубляется еще и тем, что В. В. Давыдов был в то время едва ли не единственным в стране психологом, профессионально владевшим историей философии, в том числе и философией марксизма. Примечательно, что за несколько лет до В. В. Давыдова подобной травле и за то же подвергался его друг Э. В. Ильенков. Но мир не без добрых людей. В защиту В. В. Давыдова выступили физики Е. П. Велихов, Ю. Б. Харитон, философы, в их числе и наши однокашники по философскому факультету МГУ. Решающую роль в восстановлении В. В. Давыдова в партии сыграл философ Б. М. Пышков, работавший в то время в Международном отделе ЦК КПСС. Он популярно объяснил руководителю Отдела пропаганды ЦК КПСС Г. Л. Смирнову, что неприлично исключать его друга, академика Васю Давыдова из партии, и машина дала задний ход.

Знаю, что добрый человек В. В. Давыдов до конца своих дней ничего не забыл и не простил своих гонителей и их помощников. Случившееся дорого обошлось В. В. Давыдову, но, к счастью, не сломило его. Помню, как он по-давыдовски заразительно смеялся, когда его утешал М. К. Мамардашвили. Мы с В. В. Давыдовым оказались в Тбилиси, и при первой встрече Мераб обнял Васю и спросил, как о чем-то само собой разумеющемся: «Вася, ты уже создал

³ Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981.

свою партию?» На недоуменный взгляд В. В. Давыдова он пояснил: «Насколько я тебя знаю, ты ведь не можешь жить вне партии...»

Несмотря ни на что директорство В. В. Давыдова было важной вехой в истории Психологического института. Его имя всегда будет стоять рядом с именами двух беспартийных директоров — Г. И. Челпанова и А. А. Смирнова. Возможно, исключение В. В. Давыдова из партии символично: оно еще больше сблизило его с этими замечательными людьми. А ведь институт за свою почти столетнюю историю пережил многих директоров, некоторых даже его старожилы не могут назвать.

Василий Васильевич был замечательным учителем, научным руководителем десятков аспирантов и соискателей. Многие из них требовали, как говорил Б. М. Теплов, интенсивного руководства. В. В. Давыдов был очень надежным психологическим причалом. Не у всех причаливавших были чистые помыслы, но когда они, получив нужное, отворачивались от него, В. В. Давыдов не говорил о них плохо. Он ценил свой труд и душу, которую в них вкладывал.

Научная школа Давыдова существует, и не только в России, не только в СНГ, но и в мире. Мне на следующий день после кончины Василия Васильевича позвонил из Швеции наш американский коллега и друг, профессор Джеймс Верч, и сказал, что психологи многих стран знают о случившемся и скорбят вместе с нами. Очень растрогала нас телеграмма из Израиля, под которой стояли подписи семнадцати русских психологов, в их числе, конечно, и учеников В. В. Давыдова.

На IV Международном конгрессе по теории деятельности (Дания, Орхус, июнь 1998 года) состоялось специальное заседание, посвященное памяти Василия Давыдова, на котором выступали Л. В. Берцфаи — вдова В. В. Давыдова, И. Ломпшер (Германия), С. Веджетти (Италия), В. П. Зинченко (Россия), К. Аmano (Япония), М. Коул (США), Ю. Энгерстём (Финляндия), В. В. Рубцов, Ю. В. Громыко (Россия), Ж. Карпей (Нидерланды) и другие. На пленарном заседании конгресса был зачитан доклад В. В. Давыдова «Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности», который он успел подготовить до своей кончины. Его автор остался верен себе, верен психологической теории деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, наконец, верен проблематике природы идеального, которую он многие годы обсуждал с Э. В. Ильенковым.

Талант, трудолюбие, ответственность, сила духа Василия Васильевича сочетались с ранимостью, которую он скрывал, как и свои недуги. Наряду с любимой работой он тянул тяжелую административную, гражданскую, социальную и, что греха таить, дружескую

лямку, ни от чего не отказываясь. Плохо мы его берегли. Возможно, слабой компенсацией этого будет наша долгая и благодарная память о Василии Васильевиче Давыдове.

Готовность к мысли

В «Заключении» к книге «Теория развивающего обучения»⁴ В. В. Давыдов в качестве важнейших итогов многолетней собственной работы и работы коллектива его единомышленников указал следующие. Постоянное усвоение полноценных понятий и умений при осуществлении учебной деятельности способствует развитию у школьников мышления и сознания теоретического типа. Это, так сказать, общий результат. Более частный, ведущий к общему, состоит в том, что выяснение и уточнение условий развития основных мыслительных действий — анализа, планирования, рефлексии, абстракции и обобщения — как компонентов теоретического мышления обеспечивает выполнение школьниками учебных действий. Обратим внимание на точность (или осторожность) формулировок. Теоретическое мышление и его компоненты развиваются, а учебная деятельность и учебные действия усваиваются, формируются. Это отчетливо заявлено как при подведении итогов, так и при обозначении новой фундаментальной задачи: изучать формирование учебной деятельности, процесс ее интериоризации и по ходу последней выявлять конкретные особенности развития познавательных процессов у школьников. Наконец, В. В. Давыдов говорит о необходимости продолжения разработки такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь развития теоретического мышления и формирования учебных действий. Но и до окончания такой разработки он утверждал, что «всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание»⁵. Замечу, моментами, а не формами. Правда, иногда у него речь шла об усвоении/присвоении как о форме именно детского (а не всеобщего) развития.

В высшей степени примечательно положение о том, что выявление конкретных особенностей познавательных процессов должно осуществляться по ходу интериоризации, ибо в конце интериоризации шансов понять конкретные особенности познавательных процессов мало. В другой работе В. В. Давыдов приводит по этому поводу давнее высказывание П. Я. Гальперина: «Только в ге-

⁴ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

⁵ Давыдов В. В. Последние выступления. Рига, 1998. С. 26.

незисе раскрывается подлинное строение психических функций: когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того — “уходит вглубь” и прикрывается “явлением” совсем другого вида, природы и строения»⁶. Другими словами, под этим прикрытием остается тайна психических функций, в том числе и тайна мышления. Забегая вперед, зададимся вопросом: не легче ли эту тайну просто отбросить, как это не раз бывало в истории психологии? Если подлинное строение раскрывается только в генезисе, или, что то же самое, по ходу интериоризации, то зачем умножать сущности? То, как поступить с тайной, обсудим позднее, а пока вернемся к логике В. В. Давыдова.

Итак, предметом обучения и формирования являются учебная деятельность и учебные действия, а целью — развитие теоретического мышления и перечисленных выше его компонентов. Оно же выступило и в качестве предмета исследования, которое должно было дать ответ на вопросы о том, что подлежит развитию и с помощью каких средств. Значит, развитие теоретического мышления у учащихся выступало в качестве побочного (а не прямого) продукта развивающейся учебной деятельности. Стратегия В. В. Давыдова вполне соответствует размышлениям Л. С. Выготского о сложных взаимоотношениях между обучением и развитием: «Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии. В этом и заключается самый положительный момент новой теории. Она учит нас видеть разницу между таким обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно»⁷. Эту же мысль более конкретно выразил Д. Н. Узнадзе: «Мы обучаем ребенка письму, и вот он уже выучился писать две-три буквы. В чем же эффект учения? <...> Он приобрел умение активно регулировать в определенных границах работу своих малых мышц. Научившись писать эти две-три буквы, он, кроме этого, приобрел и нечто другое: он способен сейчас легче овладеть письмом других букв. А когда он научится писать несколько слов, он будет знать, как писать не только эти слова, но и другие, <...> которым он не только никогда не учился, но которых раньше никогда не слышал»⁸. Общий вывод Д. Н. Узнадзе состоит в том, что обучение предполагает не только приобретение конкретного, индивидуального навы-

⁶ Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 25–32.

⁷ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 230.

⁸ Узнадзе Д. Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1997. С. 408.

ка или знания, но и нечто большее, а именно: оно направлено на развитие соответствующих сил учащихся⁹. Подобное мы наблюдаем и в перцептивном научении. Сила — это и размерность мышления, мысли. Р. Декарт говорил, что истинна только сильная мысль. А. Блок говорил о «мускулах сознания», М. К. Мамардашвили — «о мускулах мысли», которые по мере упражнения могут укрепляться.

Казалось бы, при такой постановке вопроса непредсказуемы или, скажем мягче, трудно предсказуемы отдаленные последствия обучения. Предвидение на сто шагов вперед вообще не представимо, как не предствимы и точки приложения развивающихся сил, которые разбудило обучение. Л. С. Выготский и сам говорил о том, что развитие совершается с иной скоростью, чем обучение, каждый из этих процессов измеряется собственной мерой. Развитие осознания и произвольности не может совпадать по своему ритму с ритмом программы по грамматике. Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет собственную логику. Было бы чудом, если бы существовало полное соответствие между одним и другим¹⁰.

Эта коллекция высказываний Л. С. Выготского весьма противоречива. По отношению к развитию автор проявляет безграничный оптимизм, похожий на оптимизм генетика А. Г. Гурвича, говорившего о «неудержимости онтогенеза», и на оптимизм поэта: «Скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира» (И. Бродский). По отношению же к обучению звучит нескрываемый пессимизм, распространяющийся, правда, на существующие теории и практики обучения. В поисках пути разрешения этого противоречия Л. С. Выготский находит место психологическим исследованиям в проблематике установления взаимоотношений между обучением и развитием. Для человека (ребенка) «развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт»¹¹. Цитируя это высказывание Л. С. Выготского, В. В. Давыдов опустил слова «путем подражания». Он предпочитал, вслед за А. Н. Леонтьевым, использовать термин «присвоение», а чаще говорил о «воспроизведении». О подражании он говорил лишь в контексте проблемы развития психики в раннем детстве. Между прочим, слово «подражание» во все не калька со слова «имитация», в нем присутствует активный

⁹ Там же. С. 409.

¹⁰ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 244.

¹¹ Там же. С. 250.

залог, как и в словах «отражение», «выражение», «кураж» не в меньшей степени, чем в слове «воспроизведение». Думаю, что более приемлемы два последних термина, хотя в них и слабо представлен смысловой оттенок продуктивности соответствующих этим терминам актов. Его желательно специально подчеркнуть. Этот оттенок удачно ввел в написание последнего термина М. К. Мамардашвили — «вос-произведение». Наиболее адекватно продуктивность психических актов выражается словом «порождение». Это относится к порождению не только образов, слов, мыслей, но и движений, которые не повторяются, а каждый раз строятся.

Развитие происходит не из всякого обучения, а только из того, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой! «Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития»¹². И, наконец, главное: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития»¹³. Здесь ключевое словосочетание — вызвать к жизни, а не сформировать. Л. С. Выготский следует той же логике при обсуждении проблемы культурного развития. Он различает и соотносит культурный возраст с паспортным, с одной стороны, и с интеллектуальным — с другой. Последний он связывает с одаренностью¹⁴. Не обошел Л. С. Выготский и проблему развития личности: «Сущность культурного развития <...> заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им»¹⁵. Вместе с тем, констатируя этот факт, автор признает, что личность как бы незримо присутствовала и участвовала в его исследованиях высших психических функций. Это честное признание не означает того, что в трудах Л. С. Выготского мало разговоров о личности. Однако предметом исследования она не выступила. То же можно сказать о теории развивающего обучения. Позицию обоих ученых следует признать разумной, ибо развитие личности — таинственно, а формирование — безнравственно.

¹² Там же. С. 250.

¹³ Там же. С. 251.

¹⁴ Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 305.

¹⁵ Там же. С. 316.

Таким образом, мы видим, что В. В. Давыдову, различавшему формирование учебной деятельности и развитие мышления, было с кого брать пример. Упомянутое выше «Заключение» к своей книге он начал так: «Теория развивающего обучения разработана нами в русле основных идей научной школы Л. С. Выготского и одновременно развивает и конкретизирует эти идеи. В данной теории было найдено основание для закономерного сочетания двух направлений, возникших в этой школе и долгое время отдельно в ней существовавших, — деятельностного и культурно-исторического»¹⁶.

Что же развил и конкретизировал В. В. Давыдов в «гипотезе Л. С. Выготского о роли обучения в психическом развитии человека»? Оставим пока в стороне развитие и конкретизацию деятельностного подхода А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна применительно к учебной деятельности. Здесь успехи научной школы Эльконина-Давыдова очевидны. Созданная теория учебной деятельности развивается и операционализируется применительно к старшим школьным возрастам. Она используется и при организации других видов деятельности. Попробуем понять, как в рамках развивающего обучения оказывается возможным развитие мышления. Как возможно невозможное?

Ведь нужно угадать, предвидеть, прощупать, изучить, определить, наконец, сконструировать горизонт (перспективу) ближайшего и более отдаленного развития высших психических функций. Тогда это и будет означать, что обучение опережает развитие, в том числе и созревание. Л. С. Выготский формулирует это следующим образом: «Обучение потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти <высшие психические. — В. З.> функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития и тем самым определить их судьбу»¹⁷. Все верно, кроме того, что как раз неизвестно, каким образом обучение может организовать дальнейший процесс их развития. По этому поводу Л. С. Выготский предложил не теорию, а несколько вдохновляющих примеров, относящихся к развитию научных и житейских понятий, но он отчетливо сформулировал проблему уровней и структуры обобщения, которая для В. В. Давыдова стала отправной.

Л. С. Выготский показал, что отношения общности между понятиями связаны со структурой обобщения: «...каждой структуре

обобщения (синкрет, комплекс, предпонятие, понятие) соответствует своя специфическая система общности и отношений общности общих и частных понятий, своя мера единства абстрактного и конкретного, мера, определяющая конкретную форму данного движения понятий, данной операции мышления на той или иной ступени развития значений слов»¹⁸. Именно в этом пункте открывается выход. Здесь обобщение связывается с действием, а ступень, которой достигло развитие значения, — с мыслительной операцией. Для разъяснения своей мысли Л. С. Выготский прибегает к географической метафоре, которая помогает уяснить самое существенное во взаимной зависимости понятий между собой. Он условно представляет себе, что все понятия, наподобие точек земной поверхности, располагаются между северным и южным полюсами. Долготой того или иного понятия он обозначает место, занимаемое им между полюсами крайне наглядной и крайне отвлеченной мысли о предмете. Понятия по долготе различаются в зависимости от той меры, в которой представлено в них единство конкретного и абстрактного. Широтой понятия Л. С. Выготский обозначает место, занимаемое им среди других понятий той же долготы, но относящихся к другим точкам действительности, подобно тому как географическая широта обозначает пункт земной поверхности в градусах земных параллелей. И далее Л. С. Выготский заключает: «Долгота понятия будет, таким образом, характеризовать в первую очередь природу самого акта мысли, самого схватывания предметов в понятии с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Широта понятия будет характеризовать в первую очередь отношения понятия к объекту, точку приложения понятия к определенному пункту действительности. Долгота и широта понятия вместе должны дать исчерпывающее представление о природе понятия с точки зрения обоих моментов — заключенного в нем акта мысли и представленного в нем предмета. <...> Это место понятия в системе всех понятий, определяемое его долготой и широтой, этот узел, содержащийся в понимании его отношений с другими понятиями, мы называем мерой общности данного понятия»¹⁹. Этот узел характеризует не только меру общности, но и смысл данного понятия.

Метафору Л. С. Выготского можно назвать метафорой «семантического глобуса». Она действительно напоминает *globus intellectualis* Г. В. Лейбница и предвосхищает метафору семиосферы,

¹⁶ Давыдов В. В. Последние выступления. Рига, 1998. С. 517.

¹⁷ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 254.

¹⁸ Там же. С. 271–272.

¹⁹ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 274.

предложенную Ю. М. Лотманом²⁰. Своя версия семиосферы предложена В. П. Зинченко²¹.

Л. С. Выготский конкретизировал географическую метафору. Для синкретов, комплексов, предпонятий существует иное отношение к объекту и иной акт схватывания объекта в мысли. Подобная трактовка понятия близка к трактовкам Г. Г. Шпета (понятие — живой орган) и Х. Ортеги-и-Гассета (понятие — орган схватывания вещей или аппарат для овладения вещами). В. В. Давыдов, ссылаясь на Э. В. Ильенкова, тоже говорит о понятии как об орудии мыслительной деятельности, средстве размышления, способе объяснения²². Ю. М. Лотман указывает на активность семиосферы: «Несмотря на то, что нам, погруженным в семиосферу, она может представляться хаотическим неурегулируемым объектом, набором автономных элементов, следует предположить наличие у нее внутренней урегулированности и функциональной связанности частей, динамическое соотношение которых образует поведение семиосферы. Предположение это отвечает принципу экономии, так как без него очевидный факт отдельных коммуникаций делается трудно объяснимым»²³. Наконец, если бы живое слово-понятие не содержало в своей ткани динамических логических форм (Г. Г. Шпет), трудно было бы объяснить, как возможно «поступающее мышление» (в смысле М. М. Бахтина).

Именно эта двуликость понятия, выражающая единство структуры и функций мышления, а также единство понятия и возможных для него мыслительных операций и действий делает реальным «вмешательство» обучения в процесс развития мышления. Введение в когнитивную сферу человека новой реальности требует, «вызывает к жизни», порождает новые способы оперирования реальностью, новый круг возможных типических операций мышления, адекватных той или иной ступени развития понятий. Такие операции, как и концептуальное содержание, вполне могут быть предметом обучения. Близкой логикой руководствовался и В. В. Давыдов. Для него понятие выступало как форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие

²⁰ Лотман Ю. М. О семиосфере // Лотман Ю. М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Таллинн, 1992.

²¹ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М., 2002.

²² Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 2000. С. 361–362.

²³ Лотман Ю. М. О семиосфере // Лотман Ю. М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 20.

для В. В. Давыдова — и форма отражения, и особое мыслительное действие²⁴, конструкция мышления и форма бытия.

Итак, Л. С. Выготский и В. В. Давыдов каждый по-своему нашли основания для исследования развития научных понятий. Л. С. Выготский выдвинул принцип развития в обучении системе научных знаний, принцип, последовательное проведение которого способствует преодолению господствующего спонтанно-реактивного типа обучения. По его словам, этот термин обозначает переход от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школе²⁵. За словом «спонтанный» он не видел отрицательного оттенка, а лишь констатировал факт. Что касается реактивности, то именно ей противостоит развивающее обучение. (Невольно вспоминается Н. А. Бернштейн, противопоставивший реактивной и рефлекторной физиологии физиологию активности, которую А. Р. Лурия назвал психологической физиологией.)

Я хочу показать возможно более отчетливо, чем это сделал В. В. Давыдов, что стратегия разработки теории развивающего обучения была намечена Л. С. Выготским. Это сделано не в качестве упрека, а для лучшего понимания (прежде всего мною самим) как оснований теории, так и ее самой. Я пошел навстречу пожеланиям В. В. Давыдова и, по крайней мере, освободил свое изложение «от фундаментальных и историко-теоретических оснований»²⁶ и сосредоточился на конкретных психолого-педагогических данных.

Что же сделал В. В. Давыдов, какой была его собственная стратегия? Им была поставлена достаточно претенциозная задача развития теоретического мышления у школьников. При этом от начал свою работу не со студентов вуза или старших школьников, что казалось бы естественным, а с учеников начальной школы (со старшими школьниками сегодня успешно работают его ученики и последователи). Для тех, кого фрустрирует словосочетание «теоретическое мышление и начальная школа», он сделал подстрочное примечание и допустил использование вместо термина «теоретическое мышление» терминов «разумное мышление», «рефлексирующее мышление», «постигающее мышление»²⁷. Вообще любой из этих терминов и даже просто термин «мышление» вполне приемлем, лишь бы под ним не скрывалось распространившееся сегодня сверх всякой меры «клиповое мышление» и даже хуже того — «кли-

²⁴ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 63.

²⁵ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 290.

²⁶ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 522.

²⁷ Там же. С. 69.

повое сознание». Теоретичность или «надэмпиричность» (термин Л. С. Выготского) — свойство любого подлинного мышления и даже интеллектуального действия. Приведу замечательную характеристику разумного действия, данную А. В. Запорожцем: «Само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия <теоретическом>. Но изменение мышления и его развитие происходит как раз на втором акте <практическом>, ибо понятие, которое здесь возникло или которое было применено, привлечено к решению задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменение»²⁸. Подобная трактовка интеллектуального действия с необходимостью влечет, что его результат будет если и не теоретическим, то во всяком случае над-эмпирическим. А. В. Запорожец на основании исследований мышления дошкольников, выполненных еще в 1930-е годы, заключил, что уже в этом возрасте возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется детское рассуждение²⁹.

Б. М. Теплов, анализирувавший практический интеллект, не отказывал ему в теоретичности. Да и сам В. В. Давыдов порой достаточно широко трактует теоретическое мышление: «Все формы общественного сознания являются высшим продуктом “организованного мышления”, соотносимого с понятием теории (в ее широком смысле). <...> “Организованное мышление” имеет, на наш взгляд, логику теоретического мышления, которая обнаруживается во всех формах общественного сознания»³⁰. Дело не в прилагательном «теоретическое», а в трактовке В. В. Давыдовым этого вида мышления. Воспроизведем ее. «Этому типу мышления свойственен анализ как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее для него характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого умственного действия, как планирование»³¹. Анализ, рефлексия, планирование — необходимые качества разумного мышления. Вопросы могут возникать относительно их достаточности

²⁸ Запорожец А. В. Действие и интеллект // Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М., 1986. С. 189–190.

²⁹ Запорожец А. В. Мышление и деятельность ребенка // Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М., 1986. С. 197.

³⁰ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 68.

³¹ Там же. С. 69.

сти и раскрытия. Конечно, имеются более детальные, равно как и более обобщенные характеристики мышления. Кстати, и по книгам В. В. Давыдова можно составить более полный образ как мышления *per se*, так и мышления теоретического.

Чтобы удовлетворить придирчивого и требовательного читателя, приведу синтетический и вместе с тем эстетический образ познания и мышления, принадлежащий И. В. Гёте, который можно рассматривать и как его автопортрет. Он видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному»³². Попробуем представить себе, что всем этим богатством И. В. Гёте обязан школьному обучению, и тут же возникнет вопрос, какой коллектив педагогов (даже руководимый Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым) смог бы обеспечить такое обучение и развитие мышления? Столь же трудно представить себе ученого, который взялся бы изучать работу такого невероятного даже не органа, а органа, оркестра, каким было мышление великого поэта, мыслителя, ученого.

Чаще всего исследователь выбирает для изучения какой-либо один из инструментов мышления, неминуемо утрачивая целое. Учитывая психолого-педагогическую ориентацию исследований В. В. Давыдова, вопрос о достаточности перечисленных свойств поднимать едва ли целесообразно. Дай Бог, чтобы школа содействовала развитию перечисленных. В. В. Давыдов то ли был уверен, что знает когнитивную сферу, то ли сам конструировал перспективу ближайшего развития мышления учащихся, с которыми предстояло работать. Что касается перспективы более отдаленного развития, то он, видимо, рассчитывал на их собственные силы и способности.

Обратимся к раскрытию свойств теоретического мышления. Для анализа, понимаемого как выявление генетически исходной основы целого, необходимы живые понятия. Романтик Ф. Шлегель характеризовал их следующим образом: «Каждое понятие должно быть расчлененным, органическим и живым, генетическим. <...> Оно должно охватить возникновение, развитие и вершину становления каждого предмета»³³. Говоря словами П. А. Флоренского, оно должно охватить корни и вертикаль. Спора нет, анализ генетической основы целого — важнейшее требование к мышлению. Но есть еще и анализ ставшего, анализ функциональной структуры некоторого целого. И здесь нужно признать, что для культурно-исторической

³² Цит. по: Франк С. Л. Живое знание. Берлин, 1923. С. 41.

³³ Вайнштейн О. Б. Язык романтической мысли. М., 1994. С. 35.

психологии как целого характерен своего рода «генетический» редукционизм, разделявший В. В. Давыдовым. Конечно, установление клеточки, исходной единицы, или основания развития целого — это много. Но и структура целого — тоже кое-что!

Следующее свойство — рефлексия. Это важнейшее условие осознания и произвольности развивающихся высших психических функций. Осознать — значит овладеть, постоянно подчеркивал Л. С. Выготский. Вслед за ним А. Н. Леонтьев заботился о сознательности в обучении. Рефлексия — важнейшее средство достижения этого. Однако утверждение о том, что человек постоянно рассматривает основания своих мыслительных действий, раскрывая при этом их взаимоотношения, фактически неверно. Достаточно вспомнить высказывание К. Гаусса, которому нельзя отказать в теоретичности его мышления: «Решение у меня есть уже давно, но я еще не знаю, как к нему прийти». Математик оказался далек от раскрытия и вербализации не только внутренних взаимоотношений мыслительных действий, но и самих действий, которые привели его к результату. Но он, видимо, обладал — по В. В. Давыдову — теоретическим знанием в форме всеобщего способа действия, а говоря проще — в форме хватки, приема.

И. Бродский говорил, что рефлексия — это постскрипtum к мысли. Хорошо, если она еще и прескрипtum к действию. Дело в том, что рефлексия или рефлексивные акты неоднородны. Уровень фоновой, недоступной сознанию рефлексивной оценки обстоятельств и собственных возможностей действия в этих обстоятельствах обнаружен даже в элементарных двигательных актах³⁴. Подобные уровни рефлексии несомненно присутствуют в ткани мышления (метафора Л. С. Выготского, похожая на метафору Н. А. Бернштейна, говорившего о биодинамической ткани живого движения). Они присутствуют в ткани любого мышления, в том числе и такого, который Г. В. Ф. Гегель называл «наивным образом мышления», т. е. воспроизводящего содержание ощущений и созерцания без внутренней рефлексии³⁵. Если же под внутренней рефлексией понимать «исследование природы самих понятий», то она действительно характерна для специального вида теоретического мышления, которое В. В. Давыдов идентифицировал с мышлением диалектическим (о диалектике разговор будет далее). Впрочем, и сам В. В. Давыдов не отказывается в рефлексии практическому

³⁴ Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.

³⁵ См.: Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 60.

сознанию³⁶. На ней же, выступающей в формах оценки и контроля, основывается и формирование у учащихся учебных действий и учебной деятельности. Она же, понимаемая как универсальный способ отношения к собственной деятельности, выступает одним из главных результатов такого формирования. Таким образом, понимание В. В. Давыдовым рефлексии значительно шире тесного контекста теоретического мышления. Он вводит ее в сферу нравственного поведения. Последнее из названных В. В. Давыдовым свойств теоретического мышления — планирование — оставим без комментариев.

Посмотрим на теоретическое мышление в целом. Выше мы видели, что В. В. Давыдов употребляет этот термин, как минимум, в трех смыслах: первый — как чрезвычайно широкий, вплоть до всех форм общественного сознания и «организованного мышления», второй — как синоним диалектического мышления, третий — как образ, или модель мышления, которое следует развивать посредством обучения.

В. В. Давыдов ценил и неоднократно ссылался на гегелевскую хитрость человеческого ума. Она была свойственна и ему, и он (возможно, невольно) ею воспользовался, создавая теорию и практику развивающего обучения. Теорию учебной деятельности он сделал метафорой теоретического мышления, а теоретическое мышление — метафорой создаваемой им практики учебной деятельности. Переноса смыслы (а иногда и значения) с одной на другую, он обогащал каждую из них, пока они обе не стали трудно различимы, пока учебная деятельность по свойственному ей закону преобразования материала не превратилась в реальную умственную работу, в размышление. Нужно отдать должное его таланту самоограничения в исследовании. В этом он похож на своего учителя П. Я. Гальперина. Ему на самом деле нужна была лишь одна проекция мышления — деятельностная. Как и учитель, он пренебрег интуицией, созерцанием. Лишь немногим ласковее он относился к воображению. Л. С. Выготского больше волновала проблема средств мышления, понимаемого как деятельность: «мышление <...> представляет собой деятельность особого рода, подчиненную собственным законам»³⁷. После двух, правда, слабо связанных между собой деятельностной и интуитивистской концепций мышления, предложенных А. Бергсоном, и после весьма прагматичной концепции мышления Дж. Дьюи деятельностная трактовка, конечно, не была новостью. К 60-м го-

³⁶ Там же. С. 103.

³⁷ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 282.

дам XX века в нашей стране были разные варианты деятельностной проекции мышления, предложенные С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным. Энергично занимались продуктивным мышлением Я. А. Пономарев, сотрудничавший с В. В. Давыдовым, и В. Н. Пушкин.

Нужно сказать, что в большинстве деятельностных проекций мышления в той или иной форме присутствовала интуиция как некоторый X, с которой практику, заботящемуся о развитии мышления, нечего делать. Как говорилось выше, В. В. Давыдов все же нашел ей или ее аналогам место по краям процесса, а в сердцевины ткани мышления поместил рефлексию, что само по себе тоже не было новостью. В 1960–1970-е годы у нас был своего рода «рефлексивный бум» — появились публикации В. А. Лефевра, Г. П. Щедровицкого, И. С. Ладенко, Э. Г. Юдина и других, посвященные рефлексивным процессам. Наконец, подобный посткибернетический бум с программированием и алгоритмизацией обучения переживался в педагогике. Психологи Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам также озаботились планами и структурами поведения. Проблема состояла не в планировании, а в том, что планировать.

Итак, В. В. Давыдов ограничился тем, что включил в образ теоретического мышления минимум его свойств: анализ, рефлексию, планирование (почему-то стоящее на последнем месте). Зато все они были подлинно деятельностными, т.е. подлежащими операционализации, формами которой стали сотрудничество, партнерство, коллективно-распределенная деятельность, диалог, дискурсивная практика, создававшие ситуацию сочувственного взаимопонимания. Как бы ни назывались эти формы, их целью было вовлечение (и научение) учащихся в работу с понятиями как важнейшую разновидность мышления, или мыследеятельности (В. В. Давыдов воздерживался от использования последнего термина, который был популярен в научной школе нашего с ним друга Г. П. Щедровицкого). Парадоксально, что успех системы развивающего образования был достигнут ценой отказа от тайны мышления. И тем не менее В. В. Давыдов сделал невозможное возможным. Не поняв чудо мышления, он начал его творить. Трезво оценив практику спонтанно-реактивного обучения, он оставил попытки связать ее каким-либо внешним способом с развитием мышления и просто отбросил ее. Под прикрытием авторитета закаленного на разных, в том числе и научных фронтах Д. Б. Эльконина, совместно с ним В. В. Давыдов начал замену спонтанно-реактивного обучения на теоретико-рефлексивное.

Предметом обучения стало образование понятий в их развитии, как сказал бы Л. С. Выготский, в их каузально-динамической обу-

словленности. Работа над анализом развивающегося понятия протекала в сотрудничестве учащихся с педагогом и друг с другом. В ходе такой работы учащимся открывалось движение значений и смыслов, т.е. жизнь понятий, а не их номинальные значения. Рефлексия собственных действий «не утекала» к педагогу, не напоминала задержанную обратную связь, когда ученик, получивший положительную или отрицательную оценку, не мог сообразить, за что она поставлена. Обучение состояло в том, что, так сказать, взаимно рефлексивное сотрудничество (дискуссия) учащегося с педагогом и сверстниками открывало им способы мыслительной деятельности, способы усвоения и использования понятий. При такой стратегии не создавалось разрывов (пропасти) между знанием и действием. Что касается планирования, то это — необходимое условие любой осмысленной деятельности.

Замена спонтанно-реактивного или объяснительно-иллюстративного обучения на теоретико-рефлексивное (о последнем термине надо еще подумать) — это нечто существенно большее, чем замена рефлекторной дуги рефлекторным кольцом, произведенная в свое время Н. А. Бернштейном. Для В. В. Давыдова было естественно использовать версию происхождения и развития психики, например, лаконично выраженную А. Валлоном: «От действия к мысли» в качестве если не модели, то образца для теории и практики обучения. Можно сказать, что построенное по этому образцу развивающее обучение — это умное обучение и, соответственно, учебная деятельность выступает как умственная деятельность, а когда ее предметом становятся развивающиеся понятия, то — как теоретическая деятельность. Следовательно, развитие мышления, пусть не во всей своей полноте, выступает прямым, а не побочным продуктом обучения, которое становится уже не моментом, а формой развития мышления.

Не буду даже пытаться описывать или реферировать работы сотрудников школы Эльконина-Давыдова, посвященные развитию теории и практики учебной деятельности. Они широко известны. Скажу лишь, что сам В. В. Давыдов вторгался в то, что называется общей психологической теорией деятельности, вносил в нее коррективы, уточнения, по мере сил усовершенствовал ее и старался обогащать ее объяснительный и предсказательный потенциал. Здесь была вполне уместна и его философская компетентность.

Вернемся еще раз к цитированному выше «Заключению» к последней книге В. В. Давыдова. Автор пишет: «Сейчас <...> научный “инструментарий” в основном разработан и с его помощью можно определять глобальный развивающий эффект осуществления школьниками учебной деятельности и составляющих ее учебных действий с функ-

ционированием и развитием указанных мыслительных действий»³⁸. Далее он в качестве перспективы намечает разработку «такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь развития теоретического мышления и формирования учебных действий»³⁹. По этому поводу позволю себе заметить, что иногда полученный результат оказывается больше того, кто его получил. Глобальный результат уже получен, и внутренняя взаимосвязь тоже установлена. Созданный кентавр теоретико-рефлексивного обучения формирует (не побоюсь этого слова) готовность к мысли, что, на мой взгляд, важнее формирования отдельных умственных действий. Психологии достаточно хорошо известны состояния готовности (установки), будь то перцептивная готовность или готовность к действию. К сожалению, готовность к мысли — качество, которое не так часто встречается, особенно за пределами детского возраста. Оно начинает подавляться реактивной системой образования уже в начальной школе, хотя все еще продолжает находиться и в благоприятном сензитивном периоде развития, и в перспективе его усиления. Предельной формой готовности развития является «неудовлетворенный голод мысли» (О. Мандельштам), стоящий в одном ряду с «духовной жаждой». Слишком часто вместо готовности к мысли встречаются готовность к вере, к неверию, к скепсису, а то и банальная умственная лень, или «суета сует и томление духа».

Следует особо подчеркнуть: система развивающего обучения Эльконина-Давыдова не подавляет, а развивает детскую готовность к мысли и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями (а не жить по понятиям). Этот глобальный результат, как и многое другое, был предугадан Л. С. Выготским (читатель, видимо, заметил, что я, ссылаясь на него, как бы поверяю В. В. Давыдова). Л. С. Выготский, размышляя о возможных вариантах опоры обучения на свою метафору «семантического глобуса», писал: «Всякое понятие, изолированно возникающее в сознании, образует как бы группу готовностей, группу предрасположений к определенным движениям мысли. В сознании поэтому всякое понятие представлено как фигура на фоне соответствующих ему отношений общности. Мы выбираем из этого фона нужный для нашей мысли путь движения. Поэтому мера общности с функциональной стороны определяет всю совокупность возможных операций мысли с данным понятием»⁴⁰, а также «чувство смысловой инициативности»

³⁸ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 520.

³⁹ Там же. С. 521.

⁴⁰ Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 275.

(М. М. Бахтин) и увеличивает «размах культурных ассоциаций» (И. Бродский). Об источнике готовности к мысли точно писал Г. Г. Шпет: «Понятие как результат в своей концептивной форме только потому и определяется свободно от противоречия, что оно момент, покой, но противоречие в нем есть, заключено в нем имплицитно, как его потенциальная энергия»⁴¹. Такая энергия познания, равно как и энергия заблуждения питает готовность к мысли.

По ходу работы над настоящим текстом я поделился своей версией о «глобальном результате» с одним из самых опытных и творческих участников разработки теории и практики развивающего обучения — с Г. А. Цукерман. К моей радости, она не только меня поддержала, но и добавила, что готовность к мысли включает в свой состав три важнейшие установки, которые формируются у учащихся: 1) установку на поиск общего способа решения, 2) установку на понимание, 3) установку на выявление оснований того или иного заключения, вывода и требование их доказательности. Если это еще не теоретическое мышление, то — необходимые и, на мой взгляд, достаточные условия его развития. Уверенность в этом мне придает приводимое В. Ф. Асмусом высказывание Ж.-Ж. Руссо. «Человек не легко начинает думать, но однажды начав, уже не останавливается», — пишет В. Ф. Асмус и далее цитирует Ж.-Ж. Руссо: «...кто думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не может остаться в покое»⁴². Как говорится, лиха беда начало! Было и начало, была и радость, была и беда, которую многие еще помнят и о которой я писал в год кончины В. В. Давыдова и позднее⁴³.

В заключение скажу о своем видении перспективы дальнейшей работы над развитием мышления, будь оно теоретическим или каким-либо другим. Готовность мыслить понятиями — это, конечно, очень много и приближает к своего рода императиву А. Ф. Лосева — мыслить только чистой мыслью, а не ощущать, т. е. мыслить посредством очищенной от эмпирии мыслью. Может быть, это и идеал В. В. Давыдова — предельная форма развития теоретического мышления, в которой схватывается всеобщее, особенное и единичное. Чтобы к нему прийти, нужно постепенно расширять деятельностную проекцию теоретического мышления, включая в нее другие деятельностные компоненты, другие средства мышления. В конце концов, для мышления (а не для деятельности и поведения!)

⁴¹ Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова // Шпет Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М., 2007. С. 411.

⁴² Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. М., 1984. С. 124.

⁴³ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М., 2002.

все средства хороши. Не следовало бы пренебрегать и, так сказать, внедеятельностными компонентами, такими как интуиция, созерцание, которое, впрочем, согласно И. Г. Фихте, — синоним деятельности. Развитие созерцательности — не менее увлекательная (и полезная) задача, чем развитие воображения, мышления, деятельности. Так или иначе, но для дальнейшего развития теоретико-рефлексивного обучения необходим более полный полифонический образ мышления, на основе которого можно будет обогатить как понятие учебной деятельности, так и ее практику.

Вместо послесловия

В конце 50-х — начале 60-х годов XX века советские философы, психологи и педагоги не только провозгласили: школа должна учить мыслить, но и начали создавать мыслящие школы. Они были названы школами развивающего обучения. Временами это движение встречало противодействие, временами — государственную поддержку. Сегодня и то и другое сменилось глухим равнодушием, хотя энтузиасты — ученые и педагоги — продолжают работать. Однако невозможно далее не признавать очевидное: мы из лидеров образования и науки об образовании стали аутсайдерами. Поучительно, что стратегия Сингапура — лидера по качеству математических и естественнонаучных знаний у своих учащихся (что зафиксировано Международными программами оценки качества образования в странах — TIMSS) — состоит в объединении мировых информационных и коммуникационных технологий с концепцией «мыслящих школ и обучающейся нации». А стратегия Южной Кореи — одного из лидеров по качеству знаний и умений школьника (в соответствии с программой PISA) и лидера по «Школьной линейке» (UNICEF) — состоит в гармоничном развитии личности и творческом созидании, нацеленных на «образование корейцев как лидеров XXI века».

Не напоминают ли эти стратегии стратегию культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и стратегию теории и практики развивающего обучения Эльконина-Давыдова?

Живая память в исследованиях Петра Ивановича Зинченко (ретроспект и проспект)¹

Все можно сделать естественным.
Блез Паскаль

Судьба и случай

Науче, как и человеку, присущи разные виды памяти: кратковременная, оперативная, долговременная и постоянная, или автобиографическая (история). Что-то из долговременной памяти вдруг становится актуальным и вновь входит в научный дискурс. Такому «вдруг» работы моего отца Петра Ивановича Зинченко, выполненные в 30–60-х годы XX столетия, обязаны усилиям Б. Г. Мещерякова, который не только вспомнил о них, но и дал себе труд сопоставить их с работами наших англоязычных коллег. Я очень рад, что они не остались равнодушными ни к статье Б. Г. Мещерякова, ни к работам П. И. Зинченко. И речь, конечно, идет вовсе не об утверждении приоритета в высказывании той или иной идеи, или в обнаружении того или иного эффекта или феномена. Вопрос о приоритете в науке весьма щекотлив и второстепенен. Иногда важнее бывает, не кто первый высказал идею, а кто первый от нее отказался. Речь идет, прежде всего, о диалоге и о резонансе идей, концептуальных схем, теорий, о взаимной амплификации научных представлений. И так поздно состоявшийся диалог, на мой взгляд, несомненно продуктивен, он открывает новые перспективы исследований памяти.

Мой отец ушел из жизни в 1969 году, то есть еще до первых публикаций Ф. Крейка и Р. Локхарта, Дж. Мейса и С. Мак Кафферти, когда ему было около 66 лет (для участника Второй мировой войны это не так мало). В мои 80 лет в памяти он остается живым.

¹ Настоящая статья связана с тематическими номерами журналов: «Journal of Russian and East European Psychology» (2008. № 46, 6) и «Культурно-историческая психология» (2009. № 2, 3), посвященных П. И. Зинченко и его давним исследованиям памяти, относящимся к проблемам непроизвольной и произвольной памяти, к характеристике уровней запоминания.