

ГОТОВНОСТЬ К МЫСЛИ

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, профессор ИОСО Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

На основе анализа итоговой работы В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» ставятся вопросы о содержании развивающего обучения. Рассматривается противоречие в термине «развивающее обучение», фиксированное Л.С. Выготским и В.В. Давыдовым: учебная деятельность формируется, а мышление развивается. В.В. Давыдов, руководствуясь деятельностной проекцией теоретического мышления, сделал его предметом учебной деятельности. Тем самым он нашел пути формирования у учащихся как готовности мыслить понятиями, так и некоторых важнейших компонентов теоретического мышления: анализа, рефлексии, планирования. Система развивающего обучения Эльконина — Давыдова не подавляет, а развивает детскую готовность к мысли и на ее базе формирует готовность мыслить понятиями. В сознании 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.*

Ключевые слова: обучение: спонтанно-реактивное, объяснительное, теоретически-рефлексивное; учебная деятельность; теоретическое мышление; диалектика; рефлексия; рассудочный разум; разумный рассудок.

В «Заключении» к книге «Теория развивающего обучения» [9] 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 и личности в целом. 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 раз-

вития человека служат его обучение и воспитание» [7, с. 32]. 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 (оставим пока личность в покое!) 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 генезисе 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» [4, с. 26]. Другими словами, под этим прикрытием остается тайна психической функции, 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» [2, т. 2, с. 230]. 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» [16, с. 408]. Общий вывод Д.Н. Узнадзе состоит в том, что обучение предполагает не только приобретение конкретного, индивидуального навыка или знания, но и нечто большее, а именно: оно направлено на развитие соответствующих сил учащихся [16, с. 409]. 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 представимы 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 другим [3, т. 2, с. 244].

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 нахо-

дит 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» [3, т. 2, с. 250]. 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» вовсе не калька слова «имитация», в нем присутствует активный залог, как и в словах «отражение», «выражение», «кураж» в не 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 желательность 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. Н.А. Бернштейн говорил, что «упражнение – это повторение без повторения».

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» [3, т. 2, с. 250]. 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» [там же, с. 251]. Здесь ключевое слово – *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 одаренностью [2, т. 3, с. 305]. Не обошел Л.С. Вы-

готский 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» [там же, с. 316]. 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.

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 с того, что «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 раздельно в ней существовавших, – деятельностного и культурно-исторического» [9, с. 517].

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. Попытаемся понять, как в рамках развивающего обучения оказывается возможным развитие мышления. Как возможно невозможное?

Ведь нужно угадать, предвидеть, прощупать, изучить, определить, наконец, сконструировать зону (лучше бы 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» [3, т. 2, с. 254]. 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» [там же, с. 271–272]. 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 нем 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» [там же, с. 274]. 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, предложенную Ю.М. Лотманом [14]. Своя версия семиосферы предложена В.П. Зинченко [12].

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 мышления, способе объяснения [6, с. 361–362]. 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» [14, с. 20]. Наконец, если бы живое слово-понятие не со-

держало в своей ткани динамических логических форм, трудно было бы объяснить, как возможно «поступающее мышление» в смысле М.М. Бахтина.

Именно эта двуликость понятия, отражающая 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 для В.В. Давыдова – и форма отражения, и *особое мыслительное действие* [9, с. 63], конструкция мышления и форма бытия.

В этом пункте уместно сделать некоторое биографическое отступление. В.В. Давыдов начиная со студенческих лет был одним из ближайших учеников П.Я. Гальперина и вместе с ним работал над проблемой формирования умственных действий и понятий. Между ними установились настолько трогательные отношения, что они иногда даже вместе проводили отпуск, где продолжали обсуждение научных проблем (это было настоящее развивающее обучение!). В какой-то момент учитель и ученик разошлись даже не столько во взглядах, сколько в акцентах. Учителя больше интересовали умственные действия, а ученика – понятия в собственном смысле слова, их гносеологическая сущность, различия между эмпирическими и теоретическими обобщениями и понятиями, продуктивный, творческий характер понятий. Этому интересу, несомненно, способствовала дружба с Э.В. Ильенковым и философами его круга. Другое дело, что к операциональной, деятельностной сущности понятия, к умственным действиям В.В. Давыдов потом вернулся. Однако он пришел к этому не от эмпирических задач обучения, а от бездонных глубин теоретического обобщения и понятия.

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 школе [3, т. 2, с. 290]. 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 пытался 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» [там же, с. 522] 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 он 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» [там же, с. 69]. Вообще, любой из этих терминов, даже просто термин «мышление» вполне приемлем, лишь бы под ним не скрывалось распространившееся сегодня сверх всякой меры «клиповое мышление» и даже хуже того – «клиповое сознание». Теоретичность, или «надэмпиричность» (термин Л.С. Выгот-

ского), – свойство любого подлинного мышления и даже интеллектуального действия. Приведу замечательную характеристику разумного действия, данную А.В. Запорожцем: «Действие, бывшее раньше единым, как бы раскалывается на две части – теоретическую и практическую: осмысление и ее практическое решение <...> Само осуществление мышления главным образом сосредоточивается на первом акте интеллектуального действия. Но изменение мышления и его развитие происходят как раз на втором акте, ибо понятие, которое здесь возникло или которое было применено, привлечено к решению задачи, во-первых, проверяется, а во-вторых, обогащается, претерпевает изменение» [11, с. 189–190]. Подобная трактовка интеллектуального действия означает, что его результат будет если и не теоретическим, то во всяком случае *надэмпирическим*. А.В. Запорожец на основании исследований мышления дошкольников, выполненных еще в 30-е гг. XX в., заключил, что уже в этом возрасте возникает в зачатке теоретическая деятельность, оформляется детское рассуждение [там же, с. 197].

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» [9, с. 68]. 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*» [там же, с. 69]. Анализ, рефлексия, планирование – необходимые качества разумного мышления. Вопросы могут возникать относительно

их достаточности 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. И.В. Гёте видел в познании и мышлении «бездны чаяния, ясное созерцание данного, математическую глубину, физическую точность, высоту разума, глубину рассудка, подвижную стремительность фантазии, радостную любовь к чувственному» (цит. по: [16, с. 41]). 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. Элькониным 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 (зону) 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, живший задолго до появления диалектического материализма, характеризовал их следующим образом: «Каждое понятие должно быть расчлененным, органическим и живым, генетическим <...> Оно должно охватить возникновение, развитие и вершину ста-

новления каждого предмета» (цит. по: [2, с. 35]). 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 психологии как целого характерен своего рода «генетический» редукционизм, разделявшийся В.В. Давыдовым. Конечно, установление клетки, 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 актах [5]. 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, которое Г. Гегель называл «наивным образом мышления», вос-

производящего содержание ощущений и созерцания без внутренней рефлексии [9, с. 60]. 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 отказывает в рефлексии *практическому* сознанию [9, с. 103]. 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.

Оставим в стороне расширительную трактовку теоретического мышления и рассмотрим его идентификацию с диалектическим мышлением или диалектической логикой, не слишком вдаваясь в существо последних. Для этого нужно их знать как минимум не хуже Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова. Хотелось бы лишь обратить внимание на то, что прочтение и понимание ими Г. Гегеля и К. Маркса не единственно возможное. В.Ф. Асмус прочел Г. Гегеля иначе, чем они, и иначе, чем К. Маркс прочел Г. Гегеля. Характеризуя полную логику, Г. Гегель разъясняет: логическое по своей форме «имеет три стороны: а) *абстрактную*, или *рассудочную*, б) *диалектическую*, или *отрицательно-разумную*, в) *спекулятивную*, или *положительно-разумную*» (цит. по: [1, с. 190]). По мнению Г. Гегеля, они могут быть отделены только в рассудочной абстракции. Однако именно рассудочно-абстрактное мышление ха-

рактизовало марксистов-ленинцев, которые из полной логики выделили ее диалектическую, или отрицательно-разумную, сторону. Они назначили диалектику, наряду с булыжником, орудием пролетариата и единственным методом познания в науке. Итог последнего – репрессированная наука – хорошо известен. Значительно раньше трагические последствия увлечения революционной диалектикой испытал на себе Ф.М. Достоевский. После несостоявшейся казни он написал брату Михаилу: «Диалектика кончилась, и началась жизнь». Великий писатель оказался чрезмерно оптимистичным – он дважды ошибся: и диалектика не кончилась, и жизнь не началась. У России свой путь: она выбрала революционную диалектику, которую Г.Г. Шпет справедливо назвал нигилистической. Эта диалектика догнала Г.Г. Шпета, Э.В. Ильенкова, досталось от нее и В.В. Давыдову. Иное дело, что Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов в числе очень немногих советских ученых развивали спекулятивную, или положительно-разумную, сторону диалектической логики, а В.В. Давыдов идентифицировал ее с теоретическим мышлением. Оба они явно недооценивали абстрактно-рассудочную сторону, хотя Г. Гегель, характеризуя разум, писал: «В своей истине разум есть дух». В качестве духа он выше рассудка и выше разума: «он есть рассудочный разум и разумный рассудок».

Продолжая эту мысль, можно сказать, что критика рассудка не должна быть безрассудной, а критика разума не должна быть неразумной. Рассудок и разум (в двух его формах) едва ли нужно рассматривать как стадии в развитии мышления. Они представляют собой необходимые моменты в его осуществлении. Иное дело, что в каждом отдельном случае тот или иной аспект мышления может доминировать, вытеснять другие. Метод восхождения от абстрактного к конкретному не гарантия истины. Можно пойти не от того абстрактного и взойти не к тому конкретному. Даже если идут от того и приходят к тому, любой полученный результат недосказан и пытливая мысль выйдет за его пределы.

Наконец, никто, даже Г. Гегель, не имеет монополии на единственно верное понимание диалектики. Например, М.К. Мамардашвили предпочитал иметь дело с греческим первообразом диалектики. Он протестовал против абсолютно неграмотных рассуждений о существовании якобы особой диалектической логи-

ки в отличие от формальной логики [15, с. 35]. Равным образом диалектический материализм – такая же нелепость, как механистический идеализм или, хуже того, меньшевистский идеализм. М.К. Мамардашвили под диалектикой понимал «такое состояние между противоположными натяжениями, внутри которого может появиться явление, само не являющееся выводимым членом или элементом какой-либо непрерывной причинной связи <...> Они возникают в воронке, окруженной натяжениями противоречий. Вот что греки называли диалектикой. *Внутри* – вспыхнет или не вспыхнет. А если вспыхнет – тогда целостно» [там же]. Вспыхнет или не вспыхнет! Если вспыхнет, да еще целостно, – это и есть озарение, интуиция, инсайт, итог созерцания, продуктивного воображения, напряженной умственной деятельности.

В.В. Давыдов вообще обошелся без анализа актов интуиции, инсайта. Их нет, в отличие от инстинкта, в предметных указателях к его книгам. Он лишь вскользь указал им место в начале процесса теоретического мышления при зарождении содержательной абстракции. И в конце – при удачном восхождении от абстрактного к конкретному. К. Дункер, наоборот, поместил эти акты в сердцевину мыслительного процесса. Не мудрствуя лукаво, он дает ему, по его словам, следующее полное определение: «Мышление – это процесс, который посредством инсайта (понимания) приходит к адекватным ответным действиям» [10, с. 79].

Вообще имеется много образов диалектического, теоретического, продуктивного, творческого и других видов мышления, которые В.В. Давыдов оставил если и не за пределами своего внимания, то за пределами своего изложения. Пожалуй, вслед за Л.С. Выготским он испытывал пристрастие лишь к Ж. Пиаже, в которого он даже вчитывал элементы диалектической логики. Перед В.В. Давыдовым стояла другая задача. Ему для ее выполнения нужно было иметь два образа: образ деятельности и образ мышления. Главным источником их формирования была философия марксизма-ленинизма (поставившая Г. Гегеля с ног на голову) и ее культурная интерпретация небольшим числом советских философов, прежде всего Э.В. Ильенковым и его последователями, а также Б.М. Кедровым, А.С. Арсеньевым, В.С. Библером и другими. Разумеется, при построении этих образов он опирался на труды культурных

психологов-марксистов – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

В.В. Давыдов ценил и неоднократно ссылался на отмеченную Г. Гегелем 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» [3, т. 2, с. 282]. 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 гг. XX в. 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 сердцевину ткани мышления поместил рефлексивность, что само по себе тоже не было новостью. В 60–70-е гг. XX в. у нас был своего рода «рефлексивный бум» – появились публикации В.А. Лефевра, Г.П. Щедровицкого, И.С. Ладен-

ко, 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 свой образ теоретического мышления минимум его свойств: анализ, рефлексивность, 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, создавшие 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 мыслительной деятельности (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, с которой не смогла совладать ни философия, ни логика, ни наука. 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. В.В. Давыдов совместно и под прикрытием авторитета закаленного на разных, в том числе и научных, фронтах Д.Б. Эльконина 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 обусловленности. 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, взаиморефлексивное 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 (кажется, лишь кроме деятельности Творца: «И увидел Бог, что это хорошо»).

Замена спонтанно-реактивного (Л.С. Выготский) или объяснительно-иллюстративного (И.Я. Лернер) обучения на теоретико-рефлексивное (о последнем термине надо еще подумать) – это нечто существенно большее, чем замена рефлексивной дуги рефлексивным кольцом, произведенная в свое время Н.А. Бернштейном. Сегодня появились основания говорить о рефлексивном кольце (похожем на микрорефлексию В.В. Давыдова), более того – о серии рефлексивных колец, образующихся по ходу формирования предметного действия. А если вспомнить, что последнее, в соответствии с логикой И.М. Сеченова, Ч. Шеррингтона, С.Л. Рубинштейна и других, разделявшейся В.В. Давыдовым, является исходной единицей, клеточкой развития всей психики, то подобная стратегия проектирования и организации развивающего обучения не должна восприниматься как неожиданная. Напротив, 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 функционированием и развитием указанных мыслительных действий» [9, с. 520]. Далее он в качестве перспективы намечает разработку «такой сложной проблемы, как внутренняя взаимосвязь развития теоретического мышления и формирования учебных действий» [9, с. 521]. 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 проверяю В.В. Давыдова). Итак, 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*» [3, т. 2, с. 275], а также «чувство смысловой инициативности» (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» [18, с. 151–152]. 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» (цит. по: [1, с. 124]). 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 [13] и позднее [12].

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!) все средства хороши. Не следовало бы пренебрегать и, так сказать, внедеятельностными компонентами, такими, как интуиция, созерцание, которое, 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 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 гг. XX в. 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 граждан (что зафиксировано Международными программами оценки качества образования в странах – TIMSS) – состоит в объ-

единении 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) – заключается в гармоничном развитии личности и творче-

ском созидании, нацеленных на «образование корейцев как лидеров XXI в.».

Не напоминают ли эти стратегии стратегию культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и стратегию теории и практики развивающего обучения Эльконина – Давыдова? И не наводит ли это на грустные размышления о судьбах российского образования и судьбах России?

Литература

1. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. М., 1984.
2. Вайнштейн О.Б. Язык романтической мысли. М., 1994.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2, 3. М., 1982–1983.
4. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6.
5. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.
7. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига, 1998.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
10. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование мышления // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
12. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
13. Зинченко В.П. Саморазвитие духа (памяти друга) // Вопросы психологии. 1998. № 5.
14. Лотман Ю.М. О семиосфере // Избранные статьи: В 3 т. Т. 1. Таллин, 1992.
15. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М., 1999.
16. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1997.
17. Франк С.Л. Живое знание. Берлин, 1923.
18. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996.

Readiness for thinking

V.P. Zinchenko

Ph. D., Professor, Member of the Russian Academy of Education,
Professor of the Institute of General and Special Education, Head of the Psychology Department of the International University of Nature, Society and Human “Dubna”

Analyzing the final work by V.V. Davuydiv, “Theory of developmental teaching”, V.P. Zinchenko rises questions about the content of developmental teaching. The contradiction within this term, mentioned by Vygotsky and Davydiv, is considered more thoroughly: the learning activity is formed, but thinking develops. V.V. Davydiv took direction from the activity projection of theoretical thinking and made it the subject matter of learning activity. Thus he found the way of forming readiness for conceptual thinking in schoolchildren, as well as for using several most important components of theoretical thinking: analysis, reflection, planning. The system of developmental teaching, elaborated by El'konin & Davydiv does not suppress, but promotes the child's readiness for thinking, and upon this foundation forms readiness for conceptual thinking. Within the consciousness, each concept is presented as a figure against the background of corresponding relations of commonality. We choose from this background a pathway which is appropriate for the movement of our thought. Thus the level of commonality functionally determines all the totality of possible thinking operations with a given concept.

Keywords: teaching, learning, spontaneous-reactive, explanatory, theoretical-reflective, learning activity, theoretical thinking, dialectic, reflection, reasoning mind, mindful reason.

References

1. *Asmus V.F.* Istoriko-filosofskie etyudy. M., 1984.
2. *Vainshstein O.B.* Yazyk romanticheskoi mysli. M., 1994.
3. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 2, 3. M., 1982–1983.
4. *Gal'perin P.Ya.* K ucheniyu ob interiorizacii // Vopr. psihol. 1966. № 6.
5. *Gordeeva N.D., Zinchenko V.P.* Rol' refleksii v postroenii predmetnogo deistviya // Chelovek. 2001. № 6.
6. *Davydov V.V.* Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 2000.
7. *Davydov V.V.* Poslednie vystupleniya. Riga, 1998.
8. *Davydov V.V.* Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
9. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.
10. *Dunker K.* Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie myshleniya // Psihologiya myshleniya / Pod red. A.M. Matyushkina. M., 1965.
11. *Zaporozhec A.V.* Izbr. psihol. trudy: V 2 t. T. 1. M., 1986.
12. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskie osnovy pedagogiki. M., 2002.
13. *Zinchenko V.P.* Samorazvitie duha (pamyati druga) // Vopr. psihol. 1998. № 5.
14. *Lotman Yu.M.* O semiosfere // Izbr. stat'i: V 3 t. T. 1. Tallin, 1992.
15. *Mamardashvili M.K.* Lekcii po antichnoi filosofii. M., 1999.
16. *Uznadze D.N.* Teoriya ustanovki. M.; Voronezh, 1997.
17. *Frank S.L.* Zhivoe znanie. Berlin, 1923.
18. *Shpet G.G.* Psihologiya social'nogo bytiya. M.; Voronezh, 1996.